Lector univ. dr. **CRENGUȚA-LĂCRĂMIOARA OPREA**

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A.

Colecția „Idei Pedagogice Contemporane" este inițiată de
prof. univ. dr. Constantin Floricel și coordonată de
prof. univ. dr. Sorin Cristea.

©EDP 2006. Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate Editurii Didactice și Pedagogice R.A., București. Orice preluare, parțială sau integrală, a textului sau a materialului grafic din această lucrare se face numai cu acordul scris al editurii.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
OPREA, CRENGUȚA
Strategii didactice interactive : repere teoretice și practice / Crenguța Oprea. – București : Editura Didactică și Pedagogică, 2006
ISBN (10) 973-30-1506-7 ; ISBN (13) 978-973-30-1506-2

371.3

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.
Str. Spiru Haret, nr. 12, sectorul 1, cod 010176, București
Tel.: 021.315.38.20
Tel./Fax: 021.312.28.85; 021.315.73.98
E-mail: edp@b.astral.ro
web: www.edituradp.ro

Comenzile pentru această lucrare se primesc:
- prin poștă, pe adresa editurii
- prin e-mail: comenzi@edituradp.ro, edpcom@b.astral.ro
- prin telefon/fax: 021.315.73.98 (comercial)
- prin telefon: 021.315.38.20

Redactor: **Corneliu Țurcașiu**
Tehnoredactare computerizată: **Gabriela Mihaela Zaharia**
Coperta: **Elena Drăgulelei Dumitru**

CUPRINS

Cuvânt înainte 7
Capitolul I: Strategii didactice interactive în contextul pedagogiei moderniste și postmoderniste 21
I.1. Conceptul de strategie didactică interactivă 21
I.1.1. Ce se înțelege prin strategie didactică? *Care este specificul strategiilor didactice interactive?* 22
I.1.2. Elementele componente ale unei strategii didactice 28
I.1.3. Factorii/variabilele de care depinde organizarea strategiilor didactice, în general și a strategiilor didactice interactive, în special 32
I.2. Etapele elaborării unei strategii didactice eficiente 34
I.3. Relația dintre strategiile didactice și celelalte componente ale procesului de învățământ 35
I.3.1. Relația dintre strategiile didactice și finalitățile procesului de învățământ 36
I.3.2. Relația dintre strategiile didactice și conținutul procesului de învățământ 41
I.3.3. Relația dintre strategiile didactice și resurse (umane, materiale etc.) 42
I.3.4. Relația dintre strategiile didactice și formele de organizare a procesului de învățământ 45
I.4. Rolul, locul și funcțiile strategiilor didactice interactive în activitatea instructiv-educativă 47
I.5. Criterii de apreciere a eficacității și eficienței unei strategii didactice 49
I.6. Varietatea strategiilor de predare – învățare – evaluare 50

I.7. Relația dintre strategiile didactice și stilurile de învățare ale elevilor 58
I.8. Relația dintre strategiile didactice și determinările („preferințele") cerebrale ale subiecților învățării 64
I. 9. Stimularea inteligențelor multiple prin strategii didactice interactive 65
I.10. Teoria constructivistă în educație și strategiile didactice interactive 90
I.11. Tendințe de diversificare a strategiilor didactice interactive în școala modernistă și postmodernistă 100
Capitolul II: Sociogeneza cunoașterii transpusă în strategii didactice interactive 111
II.1. Momente în dezvoltarea teoriilor cunoașterii 111
II.2. De la constructivismul cognitiv-individual la constructivismul cognitiv social-interactiv 114
II.3. Studiul cognitivului din perspectiva interactivă a construirii sociale;condițiile generatoare de progres cognitiv 120
II.4. Strategii didactice interactive de provocare și susținere a conflictului sociocognitiv în clasă, ca sursă de progres cognitiv 123
II.5. Corelația teoriei psihogenetice cu teoria sociogenetică. Extensii în practica educativă din perspectivă postmodernistă 130
Capitolul III: Rolul strategiilor didactice interactive în procesele de predare și învățare în școală 137
III.1. Strategii didactice interactive bazate pe învățarea prin colaborare și cooperare 137
• Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente 139
• Relația dintre învățarea prin cooperare și învățarea prin competiție 141
• Principiile învățării prin cooperare 142
• Grupul – element central al învățării prin cooperare 143
• Etapele învățării prin cooperare 147
• Efectele favorabile ale învățării prin cooperare 148
• Competențele profesorului necesare susținerii învățării prin cooperare 148

III. 2. Strategii didactice de învățare interactiv – creativă. Ce este învățarea interactiv-creativă? 150
• Modalități de stimulare a creativității și a activismului în procesul didactic 154
• Profilul elevului activ și creativ 161
• Factorii care blochează creativitatea și activismul elevilor în școală 164
• Internetul – instrument de învățare interactivă 169
III.3. Exemple de metode și tehnici interactive intra și inter-grupale, componente esențiale ale strategiilor interactive 179
III.3.1. Metode și tehnici de predare-învățare interactivă în grup 184
Metoda predării/învățării reciproce 184
Metoda mozaicului (jigsaw) 187
Metoda „Schimbă perechea" (share-pair circles) 190
Metoda piramidei 192
III.3.2. Metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor 193
Diagrama cauzelor și a efectului 193
Tehnica Lotus (Floarea de nufăr) 195
III.3.3. Metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității 202
Brainstorming 202
Explozia stelară (Starbursting) 205
Metoda Pălăriilor gânditoare („Thinking hats" – Edward de Bono) 206
Tehnica 6/3/5 213
Philips 6/6 214
Metoda Frisco 215
Sinectica 216
Studiul de caz 219
Capitolul IV: De la strategii interactive de predare/învățare la strategii interactive de evaluare 223
IV.1. Importanța și funcțiile evaluării în stimularea activismului în învățare și în dezvoltarea capacității de autoevaluare la elevi și studenți 223

IV.2. Strategii interactive de evaluare 233
• Relaţiile dintre evaluarea iniţială, evaluarea formativă şi evaluarea sumativă 235
IV.3. Valenţele formativ-educative ale metodelor alternative de evaluare din perspectiva interactivităţii de grup: *portofoliul; hărţile conceptuale; jurnalul reflexiv; tehnica 3-2-1; metoda R.A.I.; studiul de caz; observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor; fişa pentru activitatea personală a elevului; investigaţia; proiectul* 245
IV.4. Condiţiile unei strategii de evaluare eficiente 276

Anexa 1 286
Anexa 2 289
Bibliografie 291

Dedic această carte copiilor mei, Mara Doriana şi Iustin Nicolae

Cuvânt înainte

Premisa didactică şi organizatorică de la care s-a plecat în elaborarea lucrării de faţă, a fost aceea conform căreia, învăţarea nu este un simplu proces de înmagazinare de cunoştinţe, ci mai de grabă o activitate ce implică efort cognitiv, volitiv şi emoţional şi care se realizează cu mai multă eficienţă şi uşurinţă, atunci când individul este angajat într-o *relaţie interumană*, în cadrul căreia se produce coordonarea eforturilor prin *schimbul reciproc de mesaje*.

Considerăm astfel că, *strategiile didactice interactive* (de predare-învăţare-evaluare) oferă ocazii benefice de organizare pedagogică a unei învăţări temeinice, uşoare şi plăcute, în acelaşi timp, cu un pronunţat caracter activ-participativ din partea elevilor/studenţilor, cu posibilităţi de cooperare şi de comunicare eficiente. Obiectivele învăţării trebuie să fie în concordanţă cu *tipul de interacţiune* proiectat pentru lecţia respectivă: *între elev/student – elev/student şi/sau grupul de elevi/studenţi (pe orizontală), între profesor şi elev/student sau grupul de elevi/studenţi (pe verticală) şi între elev/student – conţinut* în cadrul proceselor instructiv-educative. Folosirea *sistematică* a strategiilor de interacţiune între participanţii la activitate, presupune desfăşurarea unor relaţii de comunicare eficientă şi constructivă în cadrul cărora, toţi cei care iau parte la discuţii, să obţină beneficii în planurile cognitiv, afectiv-motivaţional, atitudinal, social şi practic-aplicativ. Este vorba de o *acţiune reciprocă de influenţare cognitivă, socială şi afectivă în cadrul grupurilor*, deoarece strategiile interactive de grup dezvoltă o relaţie dinamică, de comunicare şi de schimb de informaţii între indivizi, relaţie care depinde de influenţele, conduitele, conflictele socio-cognitive desfăşurate şi de sintalitatea grupului.

Pentru atingerea finalităților educaționale și sporirea beneficiilor în planul personalității educatului, nu neglijăm însă faptul că este necesară *îmbinarea* activităților *individuale* cu cele desfășurate pe *grupe/microgrupe*, precum și susținerea învățării prin *cooperare*, corelată cu învățarea prin *competiție constructivă* interindividuală și intra/intergrupală.

Facem precizarea că nu orice activitate desfășurată în grup poate fi considerată învățare prin cooperare. Aceasta implică în mod obligatoriu, prezența a două componente convergente, una de natură *didactică*, ce constă într-o anumită organizare a elevilor și distribuirea corespunzătoare a sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite și alta de natură *psihosocială*, ce constă în țesătura de relații între elevi în funcție de participarea lor la rezolvarea sarcinilor.

Strategia didactică este *modalitatea eficientă* prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, constituindu-se dintr-un *ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare*, pe baza cărora profesorul elaborează un *plan de lucru* cu elevii/studenții, în vederea realizării cu eficiență a *învățării*. În elaborarea acestui plan de lucru, profesorul ține cont de o serie de **factori** care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare/învățare/evaluare, variabile ce țin de educat, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de profesorul însuși. Pentru ca activitatea să fie activizantă, important este ca profesorul să prevadă implicarea elevilor în realizarea acestui plan de lucru. Strategia didactică devine astfel rodul unei activități *colaborative* desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru, elemente cosubstanțiale unei strategii didactice. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și la dezvoltarea creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea deziderateloor propuse, în primul rând către asigurarea învățării. Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile

elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul costituirii propriilor înțelegeri.

Considerăm ***strategiile didactice interactive de grup*** ca fiind modalitățile de organizare a activității prin care se favorizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (educat(i) – educat(i), educat(i) – profesor, educat(i) – grup), stimulând activismul subiectului în interacțiunea sa, nu numai cu ceilalți, ci și cu materialul de studiu (educat(i) – conținut), prin procese de acțiune și transformare a informației.

Tendințele de diversificare a strategiilor didactice interactive în școala postmodernă au în vedere redimensionarea relației pe verticală, dintre profesor și elev/student, punând accent pe dialog, pe procesele de negociere, favorizând învățarea autonomă. Elevul/studentul intervine permanent în deciziile privind ce vrea să învețe, cum va folosi ceea ce a dobândit și care vor fi modalitățile de evaluare. De asemenea, se amplifică și se îmbogățesc relațiile dintre educați, aceștia cooperând mai mult, ajutându-se reciproc, asumându-și responsabilitățile în cadrul grupului și învățând unii de la alții. Lecția devine un proces dinamic care se pliază după specificul nevoilor, preferințelor și rezistențelor elevilor, încurajându-se participarea acestora la construirea ei. Metodologic, se caută alternative dialogate, de stimulare a creativității, a învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi/sudenți, cât și dintre aceștia și profesori sau comunitate. Se încearcă crearea și susținerea plăcerii de a învăța, descoperind și aplicând, și prin antrenarea tot mai mult a motivației intrinseci.

În evaluare sunt favorizate procesele de negociere care implică conlucrarea decizională dintre educat și profesorul evaluator. Se evaluează în comun munca realizată împreună și efectele reale ale formării. Sancțiunile vin din însăși finalitatea și calitatea muncii.

S.D.I. (strategiile didactice interactive) au în vedere sprijinirea dezvoltării copilului pe baza interacțiunilor sociale ce conduc la conturarea suportului cognitiv și socioafectiv necesar formării profilului intelectual și psihologic și integrării acestuia în societate. Constuctivismul cognitiv-social abordează problematica dezvoltării intelectuale a individului ca rezultat al trecerii de la o funcționare interindividuală la o funcționare intraindividuală.

Din acest motiv, strategiile didactice interactive de provocare şi susţinere a conflictului sociocognitiv constructiv, constituie o sursă de progres intelectual, dar şi afectiv-emoţional şi social.

Progresul cognitiv este direct proporţional cu posibilitatea de a apărea o situaţie de *conflict sociocognitiv*, prilej ce oferă fiecăruia posibilitatea să participe activ la elaborarea răspunsului colectiv. Reciproca: dacă relaţia este unilaterală, dacă decizia cognitivă o ia doar un singur agent (profesorul sau liderul de grup), pe când celălalt (elevul/studentul sau ceilalţi membri ai grupului) este plasat într-o situaţie pasivă, acesta din urmă nu are şanse suficiente să-şi dezvolte instrumentele cognitive. Din acest motiv, trebuie promovată o metodologie axată pe acţiune operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii, bazate pe schimburile interumane nu numai informaţionale, ci şi de natură afectiv-emoţională.

Avantajele conflictului sociocognitiv sunt deduse din faptul că acesta apare ca sursă de dezechilibru în acelaşi timp şi social şi cognitiv, fapt ce se traduce în două planuri:

➢ în mod *interindividual*, prin divergenţa răspunsurilor date de subiecţi, şi

➢ în mod *intraindividual* de îndată ce subiectul e făcut să se îndoiască de propriul răspuns din cauza unui simplu răspuns concurent.

Achiziţiile cognitive elaborate în interacţiune cu celălalt îi permit mai apoi copilului să poată înfrunta autonom problemele cognitive şi să participe la interacţiuni tot mai complexe.

Interacţiunea socială poate fi producătoare de noi coordonări cognitive, însă nu orice interacţiune are implicaţii semnificative asupra dezvoltării cognitive individuale, iar efectele interacţiunii sociale asupra restructurării cognitive a unui participant la activitate nu sunt în relaţie directă cu nivelul produselor colective.

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperante faţă de cele competitive şi individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităţilor de comunicare, în îmbunătăţirea motivaţiei, a stimei de sine, în dezvoltarea personalităţii. Plecând de la această premisă am analizat învăţarea prin cooperare ca strategie pedagogică ce încurajează elevii/studenţii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparaţie cu

învăţarea prin competiţie, ca practici care se întâlnesc în şcoala contemporană, ambele fiind necesare.

Deoarece strategiile didactice interactive presupun şi activităţi desfăşurate în microgrup, ne-am pus următoarele întrebări:

➢ *Când este învăţarea mai productivă, atunci când elevii/studenţii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?*

➢ *Ce diferenţe apar în interacţiunea dintre elevi/studenţi şi în calitatea procesului de învăţare, datorită relaţiilor de colaborare sau a celor competitive dintre ei?*

Răspunsurile ne-au determinat să analizăm factorii favorizanţi ai învăţării prin cooperare, precum şi pe cei care îngreunează activitatea de grup.

Plecând de la ideea conform căreia, profesorul are un rol decisiv în crearea ocaziilor de interrelaţionare dintre elevi, am propus o serie de *competenţe* necesare susţinerii învăţării prin cooperare, cum ar fi: competenţe energizante, empatice, ludice, organizatorice, interrelaţionale, alături de cele ştiinţifice, psihopedagogice, metodice, manageriale şi psihosociale (a se vedea subcap. III.1.)

Un alt concept propus de noi este cel referitor la *învăţarea interactiv-creativă* care se realizează în relaţie cu ceilalţi şi cu materialul de studiu şi are la bază procese de construcţie şi deconstrucţie creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale şi colective, al interacţiunii interumane (elev/student-elev/student, pe orizontală, elev/student-profesor, pe verticală) şi intermateriale (elev/student-conţinut), bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului şi stimulând construirea şi redefinirea sensurilor, receptivitatea faţă de experienţele noi, căutate şi rezolvate prin explorare, deducţie, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între noţiuni şi solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă şi voliţională.

Aşa cum afirmam anterior, interactivitatea are la bază relaţiile reciproce şi se referă la procesul de învăţare activă, în cadrul căreia, cel care învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală şi interiorizată. În sens constructivist, cel ce învaţă „reconstruieşte" sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme şi/sau aplicând informaţia dobândită în situaţii noi.

Din acest punct de vedere, ***principiile care stau baza construirii strategiilor interactive*** sunt:

I. Elevii îşi construiesc propriile înţelesuri şi interpretări ale conţinuturilor instruirii.

II. Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse.

III. Sunt promovate alternativele metodologice de predare – învăţare – evaluare.

IV. Sarcinile de învăţare vor solicita informaţii transdisciplinare şi analize multidimensionale ale realităţii.

V. Evaluarea va fi mai puţin criterială şi mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare.

VI. Sunt promovate învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme;

Învăţarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificaţii vis-a-vis de noua informare şi de cunoştinţele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului/studentului, consecinţă a încorporării noilor achiziţii (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi), prin angajarea eforturilor intelectuale şi psihomotorii de construire a cunoaşterii.

Deoarece *interactivitatea presupune interrelaţionarea, directă sau mediată*, cu ceilalţi, cu profesorul şi colegii şi procese de acţiune transformativă asupra materialului de studiu, abordăm în lucrare şi problematica *internetului ca instument de învăţare interactivă*. Învăţarea într-un mediu virtual se bazează pe teoriile învăţării autodirijate şi cooperative. I.D.D. presupune un anumit tip de interactivitate cu elevii/studenţii prin discuţii, dezbateri care au loc în cadrul seminariilor virtuale. Pentru că noile medii de învăţare electronică convertesc modelul structural al interacţiunii educator-educat, propunem, în subcapitolul III.2., un *model triunghiular de interacţiune între educator-computer-educat,* analizând avantajele şi dezavantajele acestui tip de interacţiune.

Revenind la specificul strategiilor interactive de grup desfăşurate faţă-în-faţă, clasificăm şi propunem o listă de metode şi tehnici de activitate în microgrupuri în virtutea faptului că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente.

Plecând de la ideea necesităţii corelării proceselor de predare şi învăţare cu cele de evaluare în activitatea didactică, în *capitolul al IV-lea*, abordăm problematica strategiilor de *evaluare interactivă*, motivând importanţa şi funcţiile evaluării pentru stimularea activismului în învăţare şi în dezvoltarea capacităţii de autoevaluare la elevi şi studenţi. Dezvoltând interesul nostru pentru stimuarea autoevaluării, dezvoltăm o

nouă dimensiune a evaluării formative, şi anume, cea *formatoare,* conform căreia iniţiativa de învăţare şi, implicit, de evaluare aparţine elevului/studentului care reflectă asupra rezultatelor activităţii sale, iar profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i sprijin şi îndrumare. ***Evaluarea formatoare*** are rol de reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijinul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale. Ea îl ajută pe elev să înveţe cerându-i să anticipeze.

Un alt termen pe care îl propunem este cel de ***evaluare dialogată*** care este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare a elevului/studentului şi implică *judecata reflexivă* a acestuia asupra propriilor demersuri cognitive. Funcţia principală a acestei strategii este de *energizare din interior* a procesului, depăşind concepţia prin care evaluarea este un proces de control care acţionează din exteriorul procesului de învăţare. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare printr-un proces în care negocierea şi consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele, oferindu-le recomandări atunci când aceştia au nevoie.

Noţiunea de evaluare îşi lărgeşte sfera de cuprindere, cuprinzând pe lângă evaluarea produselor şi pe cea a ***procesului*** predării/învăţării, migrând de la cea centrată pe iniţiativa profesorului la cea centrată pe ***iniţiativa elevului/studentului,*** stimulând învăţare. Evaluarea trebuie privită ca un proces care promovează învăţarea şi nu ca un control extern, realizat de către profesor, asupra *„a ceea ce face"* şi *„cum face elevul"*. Inclusă în însuşi actul de învăţare, aceasta necesită o mai bună atenţie, din partea ambilor agenţi educaţionali, asupra proceselor care au loc în învăţare, asupra cauzelor care determină erorile şi asupra factorilor favorizanţi ai cunoaşterii.

Realizând o stânsă legătură cu învăţarea, metodele alternative de evaluare conferă strategiilor de evaluare, un grad ridicat de activism, prin promovarea interrelaţionării şi colaborării dintre profesor şi elev/student.

Deoarece evaluarea nu este un scop în sine, ci trebuie să conducă la optimizarea întregului proces desfăşurat în şcoală, lipsa alternativelor creează rutină, conformism şi nu duce la completa dezvoltare a personalităţii. Plecând de la ideea conform căreia modul în care este şi se simte evaluat elevul/studentul influenţează performanţele şi reuşita sa şcolară, dintre condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească evaluarea eficientă sunt următoarele:

• evaluarea să fie o experiență de învățare;
• să fie motivantă, nestresantă, să fie o bucurie;
• să fie mai mult constructivă decât distructivă;
• să se bazeze pe *dialog* interpersonal și intrapersonal;
• să se concentreze pe ceea s-a învățat și nu pe ceea ce s-a greșit;
• să se desfășoare încă de la începutul programului, consiliind și ameliorând pe parcurs și nu doar la sfârșit;
• să favorizeze și să permită elevului/studentului să învețe să construiască forma sa personală de realizare a învățării;
• să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire;
• să fie clară, explicită;
• să fie în concordanță cu particularitățile educatului;
• să stimuleze procesele de *co-evaluare* între profesor-elev, între elev-elev;
• să promoveze dezvoltarea capacităților de autoevaluare la elevi;
• să valorizeze eroarea ca un pas necesar pentru evaluare;
• evaluarea eficientă nu se oprește la sfârșitul procesului ci creează noi alternative, studiază impactul și preconizează noi demersuri.

Evaluarea interactivă are în vedere aprecierea, dezvoltarea, perfecționarea continuă, controlul, împuternicirea educatului cu capacități menite să-l facă capabil să-și susțină și să-și controleze (autoevalueze) procesele de învățare, *dialogul* permanent între parteneri fiind bazat pe încredere reciprocă și pe responsabilitate. Dezvoltarea capacităților ***metaevaluative*** presupune stimularea proceselor de reflecție a celui ce învață asupra propriilor procese de evaluare.

Chiar dacă le sunt recunoscute aproape în unanimitate **valențele formativ–educative**, strategiile didactice interactive sunt folosite ocazional din diferite motive:

✓ dificultăți în evaluarea exactă a contribuției fiecărui elev în rezolvarea sarcinii;
✓ nu toate conținuturile se pot preda folosind strategiile didactice interactive;
✓ dificultăți în modul de dirijare a procesului de predare-învățare în clasă;
✓ raportul supraordonat între timpul necesar aplicării lor și timpul școlar disponibil;

✓ perturbarea ordinii și disciplinei în clasă.

Factorii de care depind organizarea și desfășurarea activităților pe baza folosirii strategiilor interactive sunt următorii:

Factori externi, independenți de profesor și de elev:

❖ materialele didactice aflate la dispoziția profesorului, echipamentele, aparatura, caracteristicile spațiului școlar;
❖ timpul școlar disponibil;
❖ concepția pedagogică generală a comunității didactice;
❖ finalitățile educaționale macrostructurale;
❖ curriculum obligatoriu;
❖ normativitatea didactică ce impune anumite reguli în realizarea cu eficiență a activităților didactice.

Factori interni, dependenți de profesor:

➢ stilul de activitate pedagogică, determinat de concepția pedagogică personală;
➢ experiența teoretico-practică în domeniul didacticii aplicate, apreciind comparativ, după diverse criterii de eficacitate, variatele strategii folosite;
➢ felul în care profesorul înțelege și corelează eficient resursele disponibile (umane, materiale, de timp etc);
➢ felul în care decide să organizeze colectivul de elevi și relațiile de comunicare care se stabilesc între elev – elev și elev – profesor;
➢ deciziile pe care le ia în ceea ce privește selecționarea, alegerea și combinarea metodelor, a suporturilor didactice și a formelor de lucru cu elevii după principiul congruenței, convergenței și eficienței acestora în atingerea finalităților preconizate;
➢ felul propriu în care înțelege necesitatea alternării modalităților de lucru frontale – individuale – grupale;
➢ trăsăturile de personalitate ale profesorului și competențele/abilitățile profesionale și metodice;
➢ atitudinea cadrului didactic față de necesitatea și nevoia elevilor de implicare și cooperare, preocuparea acestuia față de descoperirea și dezvoltarea potențialului cognitiv, creativ și social – afectiv al elevilor;
➢ echilibrul pe care dorește cadrul didactic să-l realizeze între activitățile ce se desfășoară prin contribuția însemnată a profesorului – ca transmițător al cunoașterii și activitățile în care rolul central îi revine elevului, ce realizează activități de descoperire și de construire a propriei cunoașteri;

➢ concepția profesorului față de relațiile dintre elev și profesor;

➢ creativitatea și deschiderea/receptivitatea cadrului didactic (open-minded) față de inovațiile în domeniu.

Factori interni, care țin de elevi:

o nivelul și particularitățile de dezvoltare cognitivă, socială și afectiv-emoțională ale elevilor;

o necesitățile, dorințele și interesele lor de cunoaștere și acțiune.

Strategiile didactice interactive necesită, poate mai mult decât alte tipuri, un **efort de proiectare în aspectele esențiale**, aceasta deoarece ele se construiesc din mers, manifestările spontane neputând fi prevăzute. Ele necesită o combinare atentă a resurselor în concordanță cu metodele, tehnicile și forma de organizare a activității, pentru a menține constant și pentru mai mult timp interesul elevilor pentru sarcină. În lipsa acestui interes de participare din partea elevilor pentru a colabora și a lucra împreună, strategiile didactice interactive nu-și satisfac condițiile de eficiență și de eficacitate dorite.

Ținând cont de faptul că scopul interactivității este cel de stimulare a participării la interacțiuni și la găsirea unor soluții prin cooperare, mijloacele de învățământ trebuie să se constituie în factori de sprijinire a lucrului în grup și de stimulare a învățării individuale și colective.

Eficiența activităților depinde și de cât se așteaptă și cât se primește din partea celor doi agenți educaționali implicați în procesul de învățământ. Elevii îl recepționează pe profesor nu doar ca sursă/izvor de cunoștințe/învățare ci și ca manager al activităților propuse în concordanță cu nevoile, dorințele și interesele elevilor, într-o atmosferă de sprijin și de încredere reciprocă.

Strategiile didactice interactive de predare, învățare și evaluare îndeplinesc exigențele de asigurare a calității învățământului, având la bază promovarea colaborării dintre agenții educaționali într-o atmosferă optimă, relaxantă, de respect și sprijin reciproc.

Într-o școală dezirabilă, atât elevii cât și profesorii își doresc ca activitățile să fie plăcute, dotările să fie corespunzătoare și să faciliteze învățarea, iar strategiile de predare, învățare și evaluare să aibe la bază colaborarea dinte elevi și profesori și să stimuleze dezvoltarea personalității individului.

Activitățile desfășurate pe baza folosirii *strategiilor interactive de*

predare, învățare, evaluare au condus la elaborarea următoarelor concluzii:

1. Subiecții care au lucrat în microgrupuri, au realizat o învățare interactivă și s-au simțit **stimulați, iar responsabilitatea rezolvării sarcinilor a crescut.**

2. Activitatea în echipă este importantă pentru **autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare.**

3. Dinamica intergrupală are influențe favorabile în **planul dezvoltării social-afective** a personalității.

4. Subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în **moduri variate și complexe**, învățând în același timp mai **temeinic** decât în cazul lucrului individual.

5. Strategiile interactive de grup dezvoltă **capacitățile de a lucra împreună**, manifestând **toleranță** față de opinia participanților la activitate și **respect reciproc.**

6. Se dezvoltă **componenta comunicațională și sociabilitatea.**

7. Strategiile didactice interactive stimulează și dezvoltă **capacități cognitive complexe** (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală - capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gândirii).

8. Munca în grup permite **împărțirea sarcinilor și responsabilităților** în părți mult mai ușor de realizat.

9. Timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu.

10. Interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, **sporesc interesul** pentru o temă sau o sarcină dată, motivând subiecții să se implice și mai mult în învățare.

11. Lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de **a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile.**

12. Se reduce la minim **fenomenul blocajului emoțional al creativității.**

13. Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la **dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul.**

Strategiile didactice interactive bazate pe folosirea metodelor și tehnicilor interactive de grup, vizează în același timp și crearea condițiilor favorabile următoarelor aspecte integrate:

• promovarea unei atmosfere optime de încredere în forţele proprii şi de respect reciproc;

• adecvarea mijloacelor didactice la specificul activităţii şi a obiectivelor propuse;

• stimularea unei atitudini pozitive faţă de lucrul în microgrup;

• încurajarea învăţării reciproce, prin colaborare şi sprijin reciproc;

• descurajarea negativismului şi egoismului;

• rezolvarea în mod constructiv a conflictelor sociocognitive;

• stimularea proceselor negociative, a dialogului între studenţi şi între studenţi şi moderator.

Necesitatea inovării şi a perfecţionării continue a pregătirii profesionale a cadrelor didactice, rezultată din prezenţa continuă şi permanentă a noilor solicitări şi provocări comunicaţionale şi informaţionale necesită schimbări la nivelul atitudinilor, concepţiilor cadrelor didactice, concomitent cu diversificarea rolurilor şi îmbogăţirea repertoriului strategic de realizare optimă a predării/învăţării/evaluării în şcoală.

Îmbunătăţirea instruirii, sporirea eficienţei acesteia sunt cerute de faptul că potenţialul de învăţare în lumea modernă a crescut considerabil, nivelul de pregătire s-a dezvoltat continuu şi piaţa produselor necesare învăţării s-a diversificat. Se impune tot mai mult o teorie constructivistă în viaţa cotidiană, în care mass-media influenţează comportamentul, dar şi stilul de a raţiona, de a percepe realitatea. (vezi Horst Siebert, 2001, pp. 114 – 115)

Eficienţa activităţii didactice este dată de felul în care cadrul didactic înţelege şi reuşeşte să aplice şi să adapteze strategiile de predare/învăţare/evaluare, condiţiilor în care lucrează (umane, materiale, de timp etc.). Strategiile interactive au un caracter flexibil, dinamic şi deschis. Ele suferă modificări pe parcursul derulării lor, în funcţie de condiţiile care apar, iar adaptarea lor corespunzătoare şi optimă depinde în mare măsură de creativitatea şi de experienţa profesorului.

Noile timpuri pe care le trăim solicită noi modele şi strategii didactice eficiente care să promoveze:

❖ angajarea în învăţarea temeinică a elevilor şi promovarea strategiilor cooperante;

❖ ancorarea învăţământului în realitate, prin propunerea de situaţii de învăţare care au mare aplicabilitate şi sunt întâlnite în viaţa de toate zilele;

❖ introducerea noilor tehnologii de învăţare şi comunicare.

Aceste cerinţe apar necesare ca urmare a nevoii de a forma indivizi capabili de o gândire critică şi strategică în rezolvarea problemelor. Individul trebuie să înveţe rapid şi continuu pentru a face faţă noilor provocări, construindu-şi propria cunoaştere, apelând la diverse şi variate surse pentru a se adapta activ, eficient şi creativ.

Iată câteva ***cerinţe pentru ca învăţarea în clasă să fie interactivă,*** deci activă şi participativă:

1) elevii/studenţii să fie implicaţi/angajaţi în sarcini de învăţare autentice şi multidisciplinare;

2) aprecierile să se bazeze pe performanţele reale;

3) strategiile didactice să aibe la bază interrelaţionarea reciprocă;

4) grupurile de lucru să fie eterogene;

5) profesorul să fie un facilitator al învăţării;

6) elevii să înveţe căutând, descoperind, explorând nu numai singuri ci şi împreună;

7) feed-back-ul să fie continuu, rapid şi constructiv.

Copiii care învaţă împreună, învaţă să trăiască împreună. Acţionând şi lucrând în perechi sau în grupuri mai mari, elevii/studenţii sunt încurajaţi să comunice şi să utilizeze multiple căi de interacţiune. Dezvoltarea atitudinilor pozitive, creşterea încrederii în propriile forţe sunt câteva dintre beneficiile folosirii strategiilor didactice interactive. Rolurile profesorilor, ca manageri ai diferitelor tipuri de interacţiuni în clasă, se diversifică în sensul sprijinirii muncii colaborative a discipolilor lor. Cadrul didactic este moderator, facilitator, consultant, dirijor, participant direct alături de cursanţii săi, îndrumător şi promotor al unei atmosfere stimulatoare, pozitive şi constructive. Elevii/studenţii şi profesorii lor îşi asumă împreună responsabilitatea pentru procesul învăţării. Încetând a mai fi doar un furnizor de informaţii, profesorul tratează elevul ca pe un subiect capabil să-şi asume diferite roluri (de cercetător, de analist etc.) şi responsabilităţi, luminându-i calea către cunoaşterea prin propriile forţe.

Strategiile interactive se construiesc din mers, deoarece nu întotdeauna pot fi prevăzute reacţiile subiecţilor. Ele sunt dinamice şi în acelaşi timp flexibile. Cadrul didactic încurajează spontaneitatea cursanţilor săi, dând în acelaşi timp dovadă de creativitate, deschidere şi flexibilitate. S.D.I. au la bază principiile constructivismului în educaţie, oferind ocazii subiec-

ților de a-și asuma răspunderea propriilor demersuri cognitive, de a participa entuziast la propria formare, de a colabora pentru a obține cele mai bune rezultate.

Prin normele pe care le presupun, prin metodele, tehnicile și formele de organizare a colectivului în strânsă corelație cu resursele disponibile (umane, materiale, de timp, de conținut etc.), *strategiile didactice interactive* ocupă un loc important în rândul factorilor determinanți ai succesul în învățare și în dezvoltarea cunoașterii la elevi.

Capitolul I

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI MODERNISTE ȘI POSTMODERNISTE

I.1. CONCEPTUL DE STRATEGIE DIDACTICĂ INTERACTIVĂ

Lucrarea își propune să răspundă la întrebări de genul:

Ce sunt strategiile didactice?

Care este specificul strategiilor didactice interactive și variabilele de care depind proiectarea și desfășurarea lor?

Care sunt rolul, locul și funcțiile strategiilor didactice interactive în cadrul procesului de învățământ?

Care sunt factorii care, implicați în alcătuirea strategiei didactice contribuie la o mai bună dezvoltare cognitivă și social-afectivă a individului?

Ce rol au strategiile didactice interactive în sociogeneza cunoașterii umane?

Ce metode și tehnici interactive de predare-învățare poate folosi cadrul didactic cu elevii sau studenții săi? Cum se pot concretiza în practică strategiile de evaluare interactivă?

Care ar fi atunci practicile de dezvoltare profesională ce ar putea conduce profesorii să predea în stilul centrat pe elev?

Cum s-ar putea îmbunătăți metodica și practica pedagogică pentru a asigura creșterea eficienței activităților de predare – învățare – evaluare?

Sunt strategiile didactice interactive o cale de optimizare a acestor procese și o sursă de construire a propriei cunoașteri, în viziunea pedagogiei postmoderniste?

Care sunt tendințele de diversificare a strategiilor interactive în școala postmodernistă?

În încercarea de a oferi răspunsuri cât mai complexe și complete la aceste întrebări ne propunem elaborarea și verificarea dimensiunilor

ştiinţifice şi aplicative ale strategiilor didactice, în general şi ale strategiilor didactice interactive, în special. Vom avea în vedere fundamentele teoretice şi concluziile rezultate în urma cercetărilor practice întreprinse.

Deoarece noţiunea de strategie didactică, în general, este destul de controversată, ne propunem mai întâi, o abordare teoretică a conceptului.

I.1.1. *Ce se înţelege prin strategie didactică? Care este specificul strategiilor didactice interactive?*

Termenul de strategie îşi are originea „într-un cuvânt grecesc cu semnificaţia de generalitate şi până de curând a avut un înţeles strict militar: arta planificării şi conducerii războiului." (Strategie, Ghid propus de The Economist Books, 1998, p. 165)

DEX–ul indică originea latină a cuvântului, din latinescul *strategia – funcţia strategului; aptitudinea de a comanda*; legătura cu Grecia Antică se face prin *„strategi"*, comandanţi militari ai unor cetăţi. DEX-ul defineşte strategia ca „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării şi ducerii războiului şi operaţiilor militare." (1998, p. 1024)

Izvorâtă din teoria şi practica militară, termenul de „strategie", se referă la „planificarea şi directivarea mişcărilor militare masive sau a operaţiilor (în contrast cu „tactica", domeniu care presupune procesul actual al mişcării forţelor". (*The International Encyclopedia of Education*, 1985, p. 5148)

În sens general, strategia se referă la conducerea (managementul) căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea atingerii unui scop. Istoria termenului în educaţie cuprinde accepţiuni sinonimice între strategie, metodă sau procedee. (vezi *The International Encyclopedia of Education*, 1985, p. 5148) Astăzi, conceptul de *strategie* se referă la un set de acţiuni de predare orientate intenţionat către atingerea unor finalităţi specifice, în timp ce *metodele* sunt căile prin care sunt atinse acestea, vizând obiectivele concrete, iar *procedeele* sunt instrumentele de lucru, subordonate metodelor.

Strategia militară se referă la organizarea unui „plan de atac sau de apărare, realizat în funcţie de constrângerile financiare, materiale, umane şi de factorii politici." Prin analogie, *strategia în educaţie*, presupune

„elaborarea de planuri, de programe, de proiecte pentru a atinge obiectivele generale şi specifice, depăşind dificultăţi particulare sau rezolvând problemele cu care se confruntă sistemul educativ." (Gaston Mialaret, 1979, p. 414)

The American Heritage Dictionary of the English Language (1969) scoate în evidenţă faptul că folosirea *strategiilor în educaţie* implică măiestrie şi artă sau „o capacitate (abilitate, pricepere) în folosirea lor" şi sugerează că „profesorii trebuie să înveţe această artă".

Mai precis, prin *strategie* putem să înţelegem „un sistem de operaţii pe *termen lung, multidimensionale şi interactive:*

- *pe termen lung:* strategiile se disting aici de tactici, care se concep pe termen scurt, ele implicând în mod clar evoluţia viitoare;
- *multidimensionale:* deciziile nu se reduc la simple optimizări, ci pun în joc seturi întregi de obiective, mijloace şi constrângeri;
- *interactive:* deciziile sunt luate încercând să se anticipeze iniţiativele şi reacţiile" participanţilor la activitate (ale elevilor şi studenţilor). (Bernard Gazier, 2003, p. 9)

Prima constatare care rezultă din cercetarea şi documentarea ştiinţifică asupra *strategiilor didactice* a fost aceea a pluralităţii semantice a conceptului.

Iată cum sunt definite ***strategiile didactice*** de către diverşi autori:

- „ansamblu de resurse şi metode planificate şi organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date. Persoanele, localurile, materialele şi echipamentele formează resursele, în timp ce modurile de intervenţie (abordare), formele pedagogice şi tehnicile pedagogice constituie metodele" (J. Parent, Ch. Nero, 1981);
- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice şi principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturile în vederea atingerii obiectivelor" (Miron Ionescu, Vasile Chiş, 1992, p. 6);
- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat începând de la organizarea materială şi alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învăţare şi a condiţiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse şi de fazele formării trăite de subiect" (G. Nunziati, 1990);
- „ansamblu de acţiuni şi operaţii de predare-învăţare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcţia atingerii, în condiţii de maximă eficacitate a obiectivelor prestabilite" (Ioan Cerghit, 2002, p. 276);

- „o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un model de acțiune în acțiune, care acceptă in ab initio posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor" (Dan Potolea, 1989, p. 144);
- „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară" (Sorin Cristea, 2002, p. 350);
- „ansamblu de decizii vizând desfășurarea procesului instructiv-educativ, în vederea atingerii unor obiective, decizii adecvate situației concrete (factorilor care influențează asupra rezultatelor proiectate)" (Eugen Noveanu, 1983, p. 58);
- „mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire" (Ion Albulescu, Mirela Albulescu, 2000, p. 80);
- în sens general, strategia poate fi definită ca „știința sau arta de a combina și coordona acțiunile în vederea atingerii unui scop. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, propunând obiective de atins și mijloace vizate pentru a le atinge" (Gaston Mialaret, 1979, p. 414).

În viziunea noastră, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un ***plan de lucru*** cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

În elaborarea acestui ***plan de lucru***, profesorul ține cont de o serie de **factori** care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare/învățare/evaluare, **variabile** ce țin de elev, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de profesorul însuși (a se vedea subcap. I.1.3).

Important este ca profesorul să prevadă implicarea elevilor în realizarea acestui ***plan de lucru***, în calitate de subiecți activi ce contribuie la construirea propriei cunoașteri. Strategia didactică – în viziune postmodernistă – devine astfel rodul unei participări colaborative desfășurate de

profesor împreună cu elevii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru, elemente cosubstanțiale unei strategii didactice. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării. Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul costituirii propriilor înțelegeri.

În acest sens, Ioan Cerghit subliniază faptul că „strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru" (2002, p. 273). El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc:

- „mod integrativ de abordare și acțiune";
- „structură procedurală";
- „înlănțuire de decizii";
- „o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare"(Idem. p. 274).

Același autor privește strategiile didactice ca:

- „adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică, algoritmizată, factual – experimentală etc.);
- „opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor";
- „mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date" (1983, p. 59).

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile didactice se caracterizează prin *flexibilitate*, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan. Această restructurare adaptativă depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile.

Trei sunt factorii în raport cu care se defineşte strategia, în opinia lui Dan Potolea:

1) „natura specifică a situaţiei la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă);

2) rolul strategiei în rezolvarea situaţiei respective (reduce câmpul tatonărilor şi conferă acţiunii un grad sporit de probabilitate de reuşită);

3) structura strategiei (sisteme de operaţii, etape, reguli de decizie etc.)" (1989, p. 144).

Lazăr Vlăsceanu (1988, pp. 260 – 261) analizează parametrii de construcţie a unei strategii didactice, enumerând şase, fiecare cu câte trei variante:

- organizarea elevilor;
- organizarea conţinutului;
- modul de prezentare – asimilare a cunoştinţelor;
- frecvenţa, continuitatea intervenţiilor profesorului;
- modul de programare a exerciţiilor aplicative;
- natura probelor de evaluare.

Strategiile didactice interactive ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a elevilor organizaţi pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluţii la o problemă, crearea de alternative). Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare şi învăţare, stimulează participările individuale, antrenând subiecţii cu toată personalitatea lor (abilităţi cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranţă faţă de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacităţile autoevaluative. Sunt strategii de interacţiune activă între participanţii la activitate (elev-elev, elev-profesor, student-student, student-profesor).

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaţionare şi de răspuns diferenţiat la reacţiile elevilor. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atât la promovarea relaţiilor inter şi intragrupale cât şi între profesor şi elev. În cazul învăţământului la distanţă (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferenţiată la reacţiile celui care învaţă" (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, pp. 174 – 175). Pentru crearea unui program interactiv, profesorul trebuie să cunoască şi să organizeze bine materialul de studiu, să-şi imagineze soluţii diverse la

reacţiile/răspunsurile elevilor şi să conceapă trasee de învăţare diferenţiată, adaptate elevilor potenţiali.

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea şi susţinerea învăţării active în cadrul căreia, cel ce învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe elev să devină răspunzător şi participant în procesul construirii sensurilor informaţionale, prin rezolvări de probleme, prin explorări şi cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Interacţiunea socială (interactivitatea) favorizează emergenţa conflictelor socio-cognitive, stimulative pentru învăţare, modifică reprezentările personale şi favorizează două principii de învăţare:

1) primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acţiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare – echilibrare (conflict cognitiv);

2) al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict socio-cognitiv şi restructurare cognitivă (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 159).

Construirea unei corelaţii între legăturile psihosociale ale grupei şi structura cognitivă a grupului creează resurse de progres în învăţare pentru toţi elevii.

Interacţiunea socială semnifică o acţiune reciprocă de influenţare cognitivă, socială şi afectivă în cadrul grupurilor. În psihologia socială, o interacţiune e o relaţie dinamică, de comunicare şi de schimb de informaţii între doi sau mai mulţi indivizi în interiorul unui grup, care depinde de influenţele, conduitele, conflictele socio-cognitive desfăşurate şi de sintalitatea grupului.

Cercetători ca Vîgotski în Rusia, Bruner în SUA, Wallon în Franţa, pun accentul pe interacţiunile sociale şi pe socializare, ca factori importanţi în dezvoltare şi învăţare. Primul vorbeşte despre învăţarea în relaţie cu adulţii şi despre „zona proximei dezvoltări", al doilea dezbate problema interacţiunii de tip tutoriat.

Deoarece interacţiunea interpersonală are la bază influenţa mutuală, schimburile verbale sau nonverbale de tip cognitiv, afectiv-emoţional şi social, ea are şi valoare terapeutică pentru membrii grupului, deoarece au

loc procese de aprobare, transfer, adaptare, echilibrare, constituire de atitudini şi convingeri, (auto)evaluări ale schemelor cognitive şi trăsăturilor de personalitate, educarea calităţilor voinţei şi ale atenţiei etc.

Participarea în cadrul grupului la interacţiune poate avea la bază următoarele criterii: *cât s-a dat, cât s-a primit, cine iniţiază dialogul, ce tip de schimburi sunt realizate, cine întreabă, cine răspunde, cine aprobă, cine dezaprobă* etc.

Profesorul mediator este un facilitator al relaţiilor educaţionale complexe de comunicare, de inter-învăţare, de întrajutorare, de asistenţă şi consiliere, de dirijare şi cooperare. „Una din calităţile unui bun mediator este aceea de a fi atent cu cel care învaţă." (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 222)

Strategiile de învăţare interactivă stimulează participarea subiecţilor la acţiune, socializându-i şi dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale şi capacităţile de înţelegere şi (auto)evaluare a valorilor şi situaţiilor prin folosirea metodelor active. În *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissages formation et psychologie cognitive,* metodele active sunt „toate metodele care implică în mod real pe cel ce învaţă, ţinând să-l facă pe acesta să-şi constuiască singur propria cunoaştere, plecând de la studii de caz, jocuri de rol, situaţii propuse de el sau de formator, în care partea de implicare a celui ce învaţă este puternică." (1997, p. 265)

I.1.2. *Elementele componente ale unei strategii didactice*

Operaţionalizarea unei strategii didactice se constituie ca un exerciţiu de rezolvare creativă a unei situaţii-problemă ce implică abordări şi soluţii metodologice complexe din partea profesorului.

Cadrul de organizare a strategiilor instruirii propus de Dan Potolea (1989, p. 143) cuprinde următoarele componente:

- modul de organizare a elevilor (frontal, individual, grupal);
- tipul de învăţare;
- sarcina de învăţare comună/diferenţiată;
- dirijarea învăţării (controlată, semi-independentă, independentă);
- metode şi mijloace.

Profesorul Ioan Cerghit (2002, p. 279) enumeră 4 categorii de elemente componente ale unei strategii didactice:

- „modurile de abordare (tipurile de experienţe de învăţare: prin receptare, prin descoperire, prin problematizare, prin cooperare, programată etc.)";
- „metodele";
- „suporturile didactice (materiale didactice clasice şi moderne, tehnici audio-video, noi tehnologii, echipamente etc.)";
- „formele de organizare a activităţii (frontală, colectivă, microgrupală, în perechi, individuală, mixtă etc.)".

Raportul dintre *strategia didactică şi metoda didactică* evidenţiază diferenţele existente la nivelul ***timpului pedagogic*** *angajat în proiectarea şi realizarea activităţilor de instruire/educaţie.* Astfel, *„metoda didactică* reprezintă o acţiune care vizează eficientizarea învăţării în termenii unor *rezultate imediate,* evidente la nivelul unei anumite activităţi de predare-învăţare-evaluare. *Strategia didactică* reprezintă un model de acţiune cu valoare normativă, angajată *pe termen scurt, mediu şi lung,* care integrează în structura sa de funcţionare pedagogică:

- metodele, considerate „cosubstanţiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaţionale sau tactice" (Dan Potolea, 1989, p. 144);
- stilurile educaţionale, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situaţiilor de învăţare concrete;
- resursele de optimizare a activităţii" (Sorin Cristea, 2002, pp. 350 – 351).

Metoda este o „succesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobândească o cunoştinţă sau să stăpânească o capacitate." (*Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne*, 1973, pp. 198 – 199)

Strategiile didactice presupun selecţionarea, organizarea metodelor, tehnicilor şi mijloacelor şi aplicarea lor în încercarea de a atinge obiectivele pedagogice specifice (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, pp. 347 – 349). În elaborarea unei strategii didactice, aceeaşi autori prezintă următoarele variabile pe care le poate alege profesorul:

1) Tipul de demers/raţionament (inductiv, deductiv, dialectic şi analogic).

2) Metodele (expozitive, interogative, active etc.).

3) Tehnicile: – de animare, întrebare, sintetizare, reformulare, încurajare, stimulare, revenire;

– de experimentare, expozitive;
– exerciţii aplicative;
– de declanşare;
– de instruire programată.

4) Mijloacele şi materiale didactice.
5) Modul de organizare a colectivului: frontal, grupal, individual.
6) Nivelul de performanţă atins de elevi.

Combinând aceste elemente se pot concepe diferite strategii. Alegerea strategiei didactice se va face în funcţie de obiectivele specifice prioritare, ponderea unei variabile din cele enunţate, situaţia (contextul pedagogic) şi stilurile didactice.

Iată care este şi opţiunea noastră cu privire la elementele care determină opţiunea pentru o anumită strategie didactică în general, şi interactivă, în special:

- stilul de conducere al activităţii instuctiv – educative;
- modul în care se va produce învăţarea (prin cooperare, prin competiţie, prin colaborare, prin cercetare, prin descoperire, prin problematizare, prin experimentare, prin aplicaţii practice, prin receptare activă etc.);
- căile şi modalităţile care vor conduce la provocarea învăţării dorite: metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învăţământ (materialele didactice, echipamente, noi tehnologii etc.);
- formele de organizare a activităţii (frontală, colectivă, pe grupe, în microgrupe, individuală, mixtă);
- modul de participare al elevilor la activitate;
- timpul necesar aplicării strategiei alese;
- tipul de dezvoltare vizat (cognitivă, afectivă, socială, practic-aplicativă);
- modul de prezentare a conţinuturilor (de la înalt structurate către cele mai puţin structurate, de la algoritmice către cele euristice, incluzând şi nivelurile intermediare);
- cadrul în care are loc experienţa de învăţare (în clasă, în afara clasei, în laborator etc.).

Harta conceptuală a unei strategii didactice interactive reprezintă reţelele conceptuale care se stabilesc între aceste elemente şi relaţile dintre acestea (vezi figura următoare).

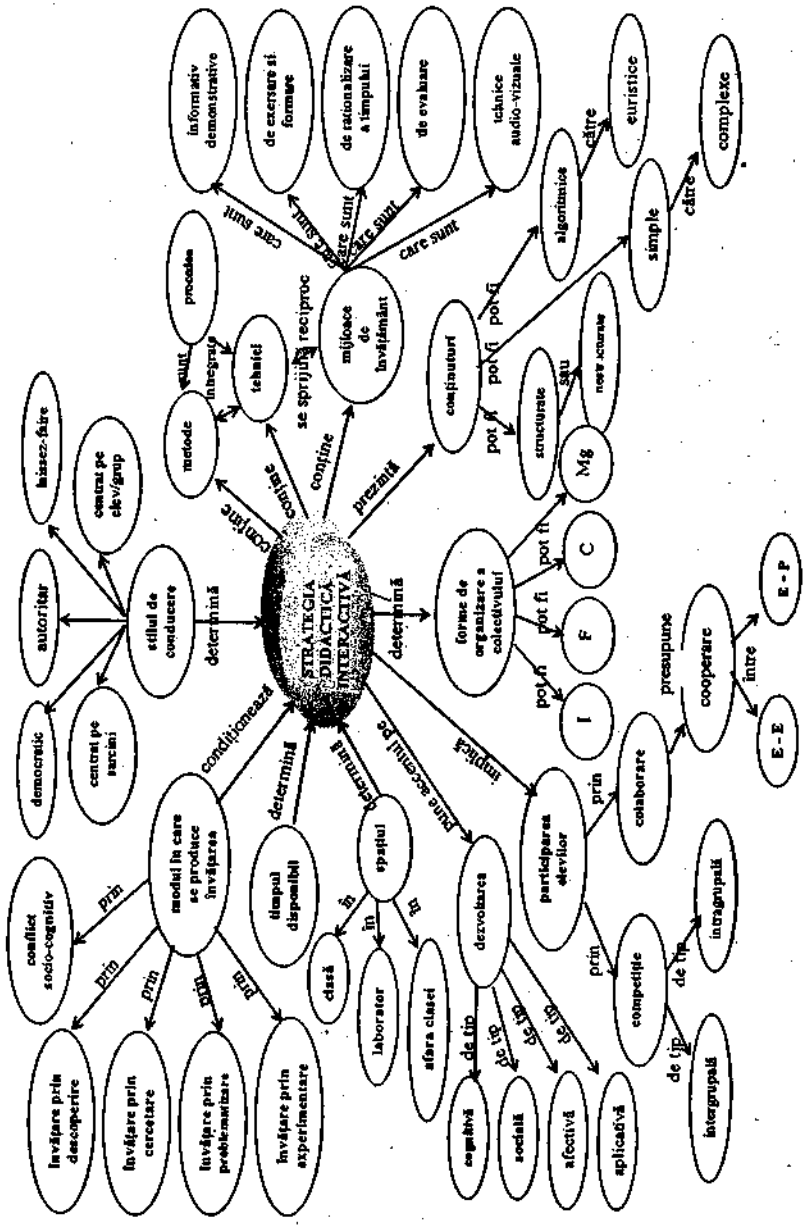


Fig. nr. 1: Strategia didactică interactivă

I.1.3. Factorii/variabilele de care depinde organizarea strategiilor didactice, în general şi a strategiilor didactice interactive, în special

Există numeroşi factorii sau variabilele de care depinde organizarea acestui dispozitiv didactic adaptat situaţiilor de instruire, variabile dependente sau independente de profesor, de elev, de organizarea şcolară, de curriculum:

a) Variabile care ţin de *profesor*:

– *stilul didactic,* care este o rezultantă a împletirii *concepţiei pedagogice personale* cu cea a *culturii* şi *societăţii* contemporane şi cu factorii de *personalitate* ai profesorului.

b) Variabile care ţin de *colectivul de elevi*:

– *particularităţile clasei,* sintalitatea grupului, nevoile, cerinţele, dorinţele şi posibilităţile şi experienţele cognitive, sociale şi afectiv-emoţionale ale elevilor;

– *mărimea* colectivului, gradul de omogenitate, posibilităţile de grupare ori de lucru frontal sau individual;

– gradul de *motivare* al elevilor şi pregătirea pentru a lucra în grup, în perechi, colectiv sau individual;

– *aptitudinile* şi *nivelul de pregătire* pentru un anumit domeniu.

c) Variabile care ţin de *curriculum*:

– *finalităţile* macrostructurale şi microstructurale urmărite, gradul de accesibilitate şi modalităţile de verificare a îndeplinirii acestora;

– natura *obiectivelor şi conţinutului* pe care trebuie să-l înveţe elevii, relaţia cu achiziţiile curente ale acestora, gradul de adaptabilitate, utilitatea şi importanţa acestuia pentru activitatea şi viaţa elevilor;

– *experinţele de învăţare* propuse elevilor, gradul de problematizare şi nivelul de interactivitate solicitat.

d) Variabile care ţin de *organizarea şcolară:*

– *timpul şcolar* avut la dispoziţie în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică;

– *spaţiul şcolar* avut la dispoziţie în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică;

– *resurse materiale* (dotări, aparatură, echipamente disponibile etc.) folosite în spaţiul şi timpul disponibil.

Prezentarea schematică a acestor variabile este redată în figura următoare.

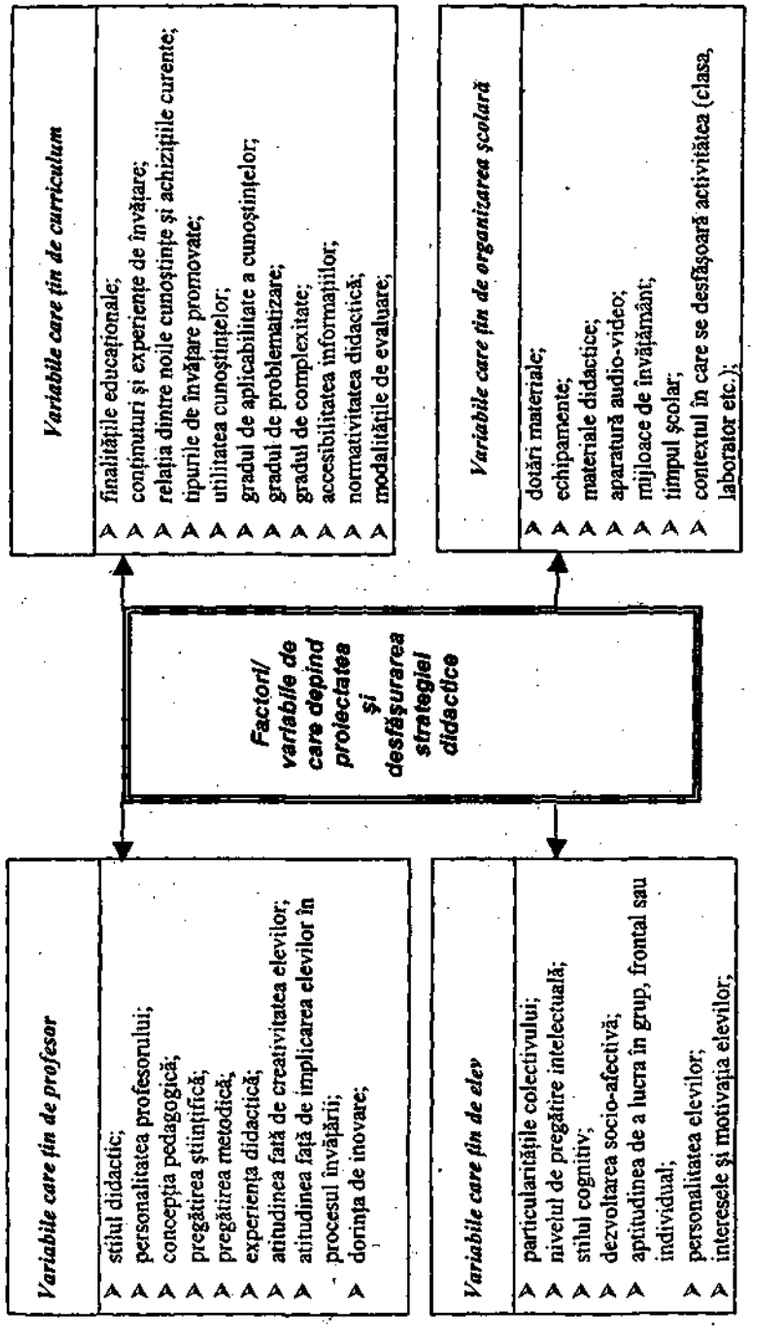


Fig. nr. 2: Variabile/factori ce concură la proiectarea şi aplicarea strategiilor didactice

I. 2. ETAPELE ELABORĂRII UNEI STRATEGII DIDACTICE EFICIENTE

În conceperea, elaborarea, folosirea şi evaluarea unei strategii didactice eficiente profesorul are de parcurs mai multe *faze* de preproiectare, proiectare, aplicare şi apreciere. Propunem următoarele *etape* şi anume:

1) Examinarea *scopurilor şi a obiectivelor* de atins.

2) Alegerea *conţinuturilor* corespunzătoare, adaptarea, sistematizarea, organizarea acestora.

3) Examinarea exigenţelor şi orientărilor impuse de *normele şi principiile didactice.*

4) Examinarea *alternativelor metodologice de predare/învăţare/ evaluare* disponibile.

5) Analiza *resurselor disponibile:* umane (particularităţile elevilor), materiale (mijloace didactice, materiale didactice), de conţinut (manuale, ghiduri, caiete tip, materiale bibliografice), de timp şcolar etc.

6) Optarea pentru o anumită *formă de grupare* a colectivului de elevi.

7) Alegerea *metodelor, tehnicilor de instruire, mijloacelor didactice* în funcţie de situaţia de instruire propusă, după principiul complementarităţii al interdependenţei şi al sprijinului reciproc.

8) Elaborarea unor *soluţii alternative* asupra posibilităţilor şi căilor optime de combinare a metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a colectivului, pe baza analizei punctelor forte şi a celor slabe în realizarea cu eficienţă a activităţii profesorului cu elevii săi.

9) *Opţiunea/decizia* asupra strategiei didactice de urmat.

10) *Aplicarea strategiei didactice*, în mod flexibil şi particular, în cadrul activităţii instructiv-educative desfăşurate cu elevii.

11) *Evaluarea permanentă* a demersurilor întreprinse, corectarea şi adaptarea strategiei didactice la necesităţile elevilor şi la situaţiile spontane, neprevăzute.

12) *Aprecierea finală* a eficienţei strategiei didactice desfăşurate (în funcţie de felul cum s-au simţit elevii, de felul în care le-a plăcut sau nu să înveţe, de progresele şi performanţele obţinute de aceştia, de realizarea obiectivelor, şi de eficienţa îmbinării metodelor, tehnicilor, mijloacelor didactice, formelor de organizare a activităţii cu variabila timp disponibil şi necesar).

13) *Emiterea de predicţii* care vizează modul cum va fi folosită strategia didactică în activităţile instructiv-educative viitoare.

Strategia didactică devine astfel teorie şi acţiune implicate în rezolvarea optimă a unei situaţii de instruire. Presupune o *abordare teoretică* în măsura în care valorifică în mod creativ concepţia pedagogică a societăţii, în general şi pe cea a profesorului în special, experienţa împărtăşită de colectivul de cadre didactice asupra modurilor eficiente de concepere a demersurilor didactice. Implică o *abordate practică* atunci când se face opţiunea concretă asupra combinării eficiente între metode, mijloace didactice şi formele de organizare (frontală, colectivă, individuală, pe grupuri/micro-grupuri, mixtă) a activităţii.

Strategia didactică este o „ipoteză de acţiune, a cărei valabilitate urmează să fie confirmată ulterior, odată cu aplicarea ei". (Ioan Cerghit, 2002, pp. 273 – 274) Ea reprezintă un fel de „inginerie pedagogică desfăşurată" ce exprimă „voinţa de traducere a intenţiilor instructiv-educative în acte pedagogice, de a stăpâni situaţiile de instruire, de a face faţă întâmplării sau hazardului în soluţionarea optimă a unor astfel de situaţii." (Idem, p. 278)

Strategia didactică este, potrivit lucrării *Enciclopedia pedagogica* un „mod alternativ pentru rezolvarea cu succes a unei probleme." (1994, p. 11532)

I.3. RELAŢIA DINTRE STRATEGIILE DIDACTICE ŞI CELELALTE COMPONENTE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT (FINALITĂŢI, CONŢINUTURI, RESURSE, FORMELE DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE)

Strategiile didactice ocupă un *loc central* în cadrul procesului de învăţământ. Proiectarea şi organizarea lecţiei se definesc şi se înfăptuiesc în funcţie de decizia strategică a profesorului. „Procesul de învăţământ se constituie dintr-o serie de strategii." (Ioan Cerghit, 2002, p. 274) Acest fapt demonstrează caracterul organizat şi strategic al activităţilor întreprinse de profesor cu elevii săi, opus celui haotic şi întâmplător. De aceea lecţia – ca formă principală de organizare a procesului de învăţământ – reprezintă „cadrul predilect în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii." (Dan Potolea, 1989, p. 144)

I.3.1. *Relația dintre strategiile didactice și finalitățile procesului de învățământ*

Așa cum am precizat anterior, Gaston Mialaret (1979) aprecia faptul că strategia didactică este „știința sau arta de a combina și de a coordona acțiunile în vederea atingerii scopului. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat în acord cu *obiectivele* de atins și cu mijloacele examinate pentru a le atinge."

Atunci când proiectează o strategie de acțiune, profesorul are în vedere realizarea unor finalități bine precizate, specificate și concretizate sub formă de obiective.

Relația dintre strategii și obiectivele ce dețin o „poziție primordială" în cadrul criteriilor de eficiență educațională și de validare a strategiilor este sugerată și în schema următoare.

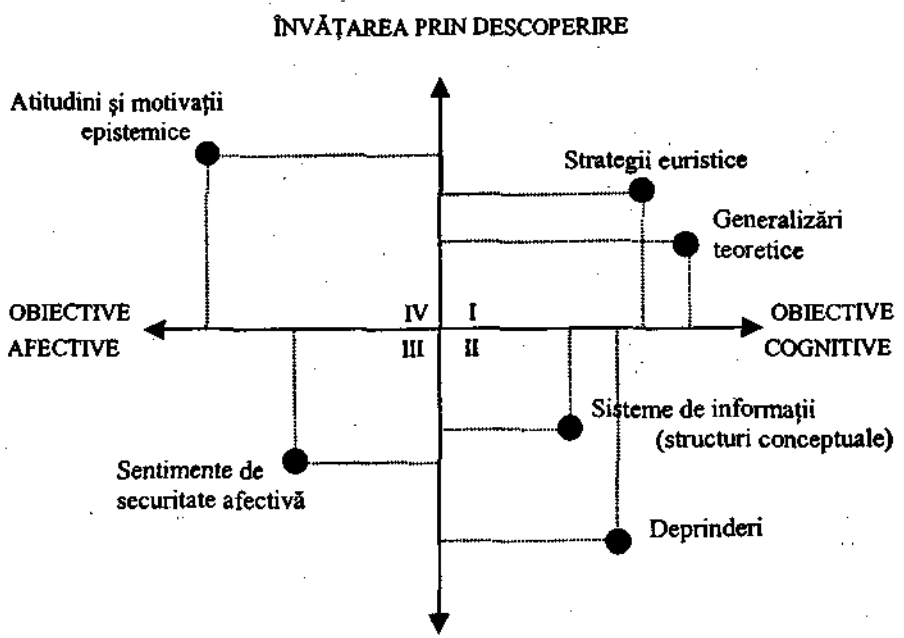


Fig. nr.3: Relația strategii – tipuri de obiective
(Dan Potolea, 1989, p. 155)

Modelul anterior elaborat de Dan Potolea privind relația dintre strategii și tipuri de obiective ne-a sugerat schema următoare de redare a relațiilor dintre strategiile didactice interactive și obiectivele cognitive și cele socioafective. Le-am numit și strategii multidirecționale, referindu-ne la multitudinea de relații pe care le presupun, pe când cele care nu solicită schimburi între agenții educaționali sunt unidirecționale, mesajul circulând dinspre profesorul – emițător către elevul – receptor. Relațiile dintre strategiile didactice interactive și obiectivele cognitive și cele socioafective sunt reprezentate în schema următoare.

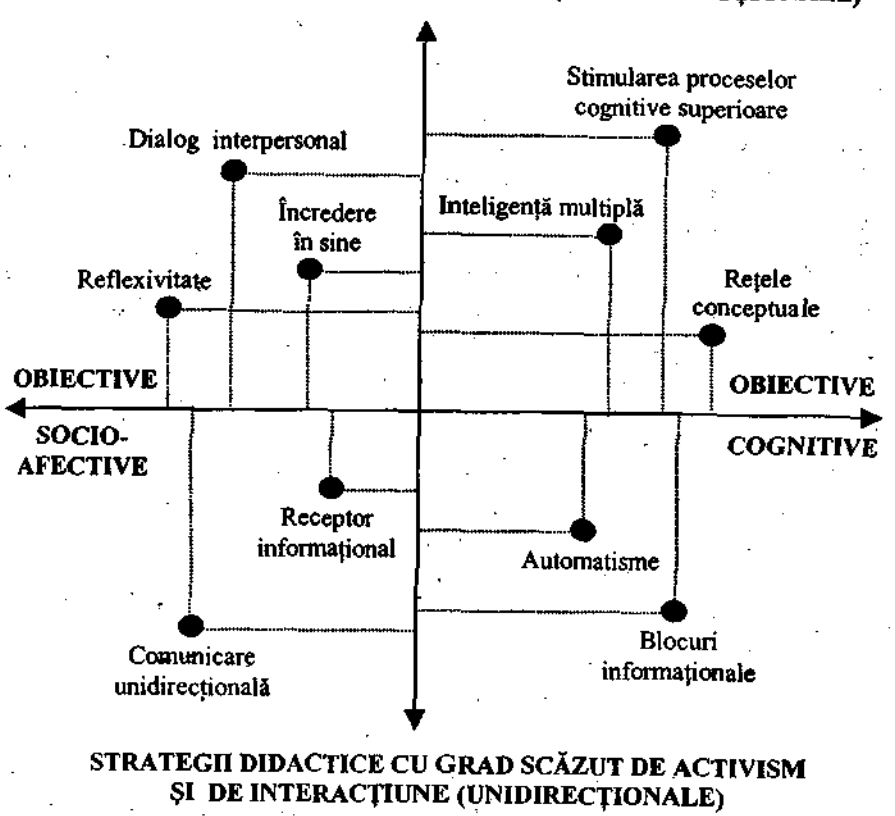


Fig. nr.4: Relația strategii didactice interactive – obiective

Dihotomia realizată (interactivitate – activism redus) are la bază criteriul poziției și al rolului pe care îl joacă elevul/studentul în activitate: de la simplu receptor către cel de participant interactiv. Rolul profesorului în cazul strategiilor de tip expozitiv, de exemplu, se rezumă la cel de emițător/transmițător al mesajului educațional. În cazul strategiilor didactice active și interactive rolurile cadrului didactic se diversifică, se îmbogățesc, astfel că el devine animator, consilier, moderator, participant alături de elevii săi la soluționarea problemelor, membru în echipele de lucru etc. Pe orizontală dihotomia strategiilor ar putea fi reprezentată astfel:

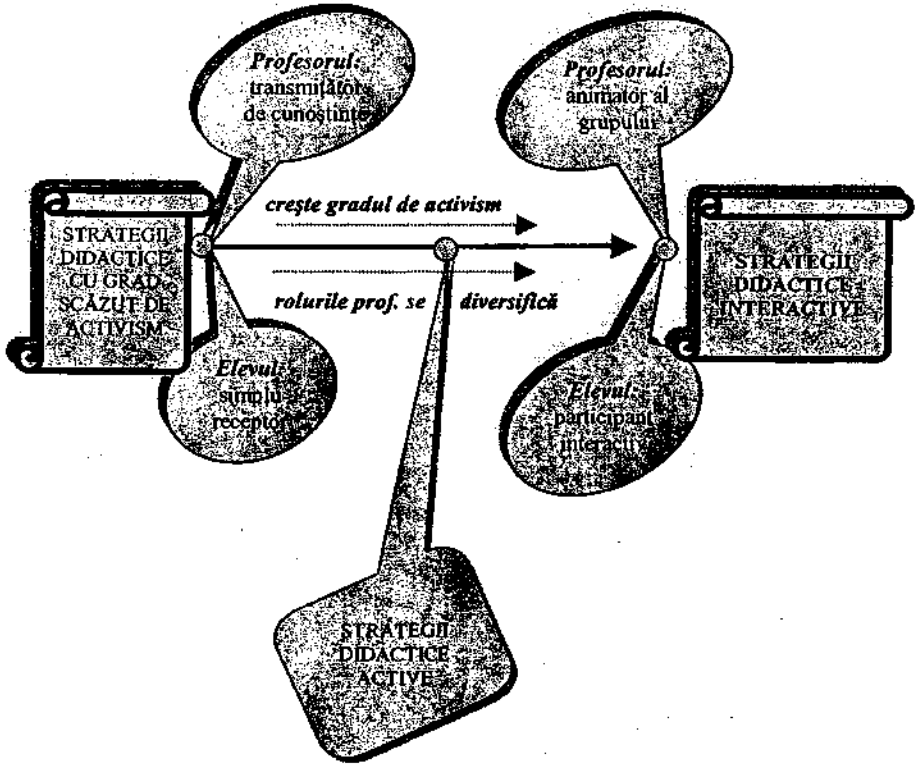


Fig. nr. 5: Diversificarea rolurilor profesorului și creșterea gradului de activism (implicare) a elevului odată cu trecerea de la strategiile mai puțin activizante către cele interactive

Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți.

Multirelaționalitatea specifică strategiilor didactice interactive stabilite între profesor (P) și elevi, între elev (E) și colegii săi este reprezentată în figura următoare.

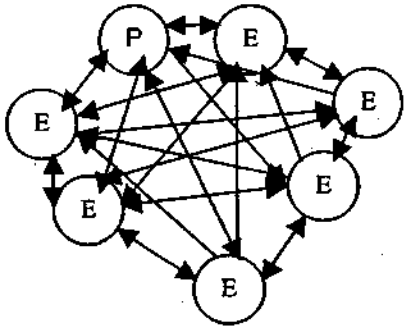


Fig. nr. 6: Multirelaționalitatea ce se realizează între educați și între educator și educați în cazul strategiilor interactive

Specificul relațiilor care apar atunci când se folosesc strategii unidirecționale (dinspre profesor către elevii săi) sau bidirecționale (între profesor și elev, incluzând atât transmiterea dinspre primul către al doilea cât și feedback-ul, dar nu și relațiile de tip elev – elev), este schițat în reprezentările grafice următoare.

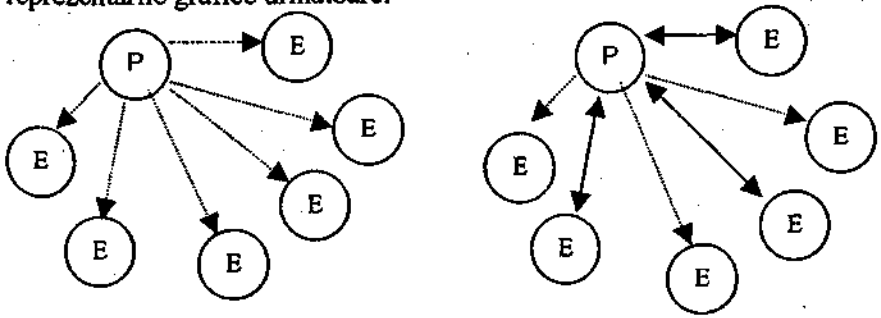


Fig. nr. 7: Relațiile unidirecționale dinspre profesor spre elev (a), combinate cu cele bidirecționale (feed-back dinspre elev și profesor) (b)

Strategiile didactice interactive ţintesc, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacităţii de a lega cunoştinţele între ele şi de a crea reţele conceptuale, dezvoltarea inteligenţelor multiple etc.) şi atingerea obiectivelor de ordin socioafectiv (dezvoltarea capacităţilor de comunicare, de dialogare interpersonală şi intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităţilor de reflectare asupra proprilor demersuri de învăţare – metacogniţia şi asupra relaţiilor interumane etc.)

Referindu-ne la ceea ce presupune strategia didactică în general şi la relaţia de dependenţă faţă de finalităţile preconizate putem afirma că „o strategie pedagogică este constituită dintr-un ansamblu de conduite sau intervenţii pedagogice articulate între ele în funcţie de un scop sau un obiectiv." (*Dictionaire general de sciences humaines*, 1975, p. 910)

Importanţa acordată strategiei didactice în realizarea obiectivelor operaţionale este accentuată şi de definiţia oferită de Ion Negreţ şi Ioan Jinga: „prin strategie didactică înţelegem cuplul dintre **sarcina de învăţare şi situaţia de învăţare** elaborate pentru a-i oferi elevului ocazia să realizeze un anumit obiectiv operaţional." (1999, p. 139) Structura strategiei didactice „focalizate" pe un obiectiv operaţional este redată de cei doi autori cu ajutorul schemei următoare.

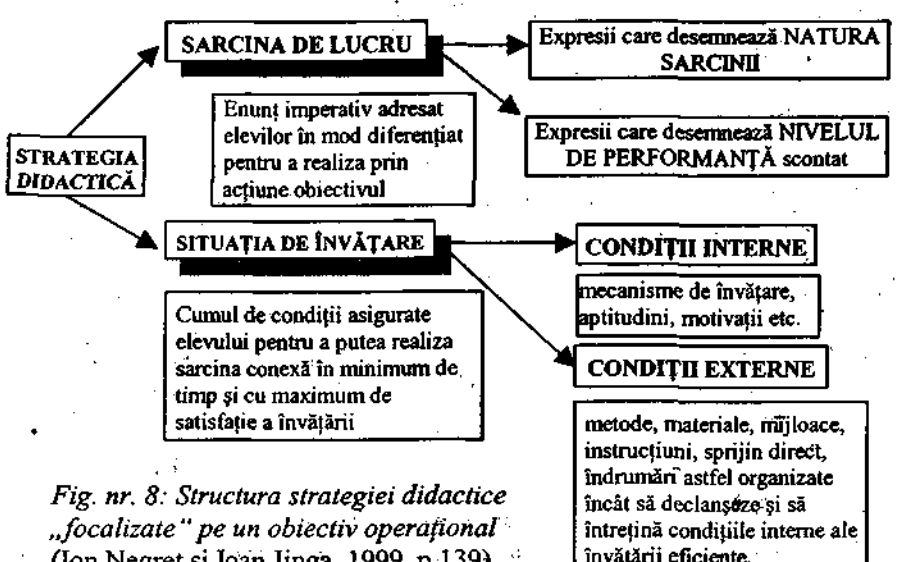

STRATEGIA DIDACTICĂ
SARCINA DE LUCRU
Enunţ imperativ adresat elevilor în mod diferenţiat pentru a realiza prin acţiune obiectivul
Expresii care desemnează NATURA SARCINII
Expresii care desemnează NIVELUL DE PERFORMANŢĂ scontat
SITUAŢIA DE ÎNVĂŢARE
Cumul de condiţii asigurate elevului pentru a putea realiza sarcina conexă în minimum de timp şi cu maximum de satisfaţie a învăţării
CONDIŢII INTERNE
mecanisme de învăţare, aptitudini, motivaţii etc.
CONDIŢII EXTERNE
metode, materiale, mijloace, instrucţiuni, sprijin direct, îndrumări astfel organizate încât să declanşeze şi să întreţină condiţiile interne ale învăţării eficiente.

Fig. nr. 8: Structura strategiei didactice „focalizate" pe un obiectiv operaţional (Ion Negreţ şi Ioan Jinga, 1999, p.139)

I.3.2. *Relaţia dintre strategiile didactice şi conţinutul procesului de învăţământ*

Conexiunile dintre strategiile didactice şi conţinuturile procesului de învăţământ sunt de tip determinist şi reglatorii. „Modul de sistematizare a conţinutului învăţământului determină mersul gândirii pedagogice a profesorului în selectarea şi aplicarea metodelor didactice" (M. Ionescu, I. Radu, 2001, p. 110) şi implicit în alegerea strategiilor didactice eficiente. Organizarea şi structurarea conţinutului informaţional, nivelul de abstractizare şi generalizare a cunoştinţelor, dozarea şi prelucrarea metodologică a acestora în manualele şcolare, determină luarea unor decizii metodologice din partea profesorului. Maniera tradiţională, lineară, bazată cu precădere pe prezentarea, descrierea, exemplificarea conţinuturilor impune cu precădere în procesul de transmitere – asimilare a cunoştinţelor folosirea metodelor tradiţionale şi de multe ori pasive (metode de expunere orală şi continuă a cunoştinţelor, demonstraţia, exemplificarea etc.). Dacă decizia cadrului didactic vizează prezentarea informaţiilor într-o manieră activ-problematizantă, impunând participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoştinţelor, atunci şi metodologia utilizată implică metodele active şi interactive (problematizarea, descoperirea, colaborarea, studiul de caz, învăţarea reciprocă etc.).

Pentru a face cât mai accesibil conţinutul instructiv-educativ şi mai activizantă instruirea, profesorul poate opera restructurări şi adaptări în interiorul acestuia, conform logicii învăţării active. Acelaşi conţinut poate fi predat folosind strategii didactice variate, în funcţie şi de celelalte componente ale acesteia (resurse materiale, de timp, umane, forme de organizare a colectivului etc.).

Strategiile didactice prescriu modul în care elevul este pus în contact cu noul conţinut de studiat, indicând traiectoria pe care urmează să o parcurgă în vederea personalizării, integrării acestuia. Ele „oferă soluţii de ordin structural-procedural, cu privire la programarea şi combinarea diferitelor metode, procedee, mijloace şi forme de organizare, dar şi cu privire la programarea unui întreg set de operaţii de învăţare. În funcţie de strategia aleasă, profesorul identifică operaţiile pe care elevii urmează să le efectueze pentru a ajunge le achiziţiile dorite" (I. Albulescu, M. Albulescu, 2000, p. 94). Articularea metodelor, procedeelor, mijloacelor şi formelor de organizare generează strategii didactice care, aplicate în

situații concrete de predare și învățare pun în valoare *conținuturile* predate, în vederea realizării *obiectivelor* propuse.

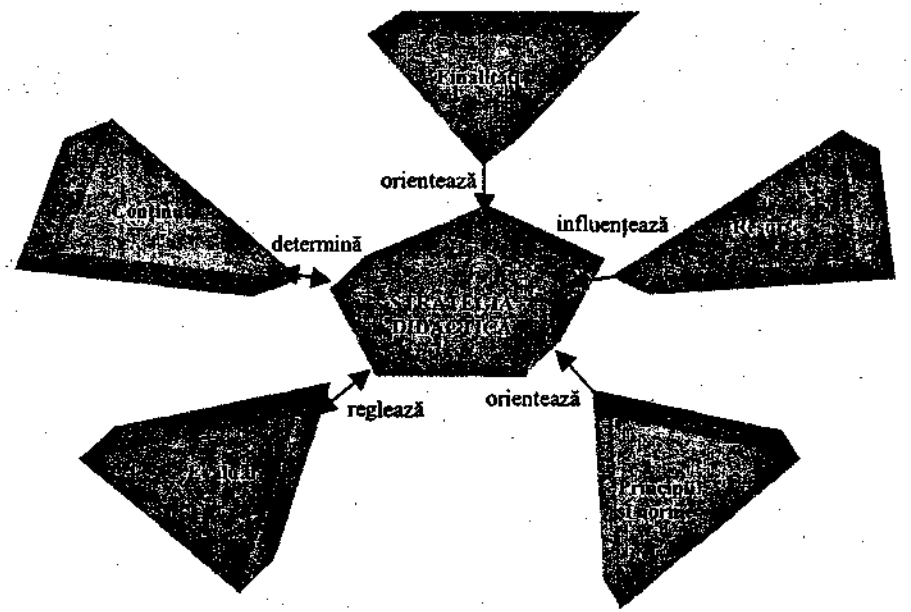


Fig. nr. 9: Relația dintre strategia didactică și componentele procesului de învățământ

Figura nr. 9 redă schematic relația dintre strategia didactică și celelalte componente ale procesului de învățământ (finalități, conținut, resurse – materiale, umane, de timp școlar etc. –, principii și norme, evaluare), sugerând faptul că strategia didactică este o *structură integratoare* în care fiecare din aceste componente își găsește locul și rolul său în relație cu aceasta.

I.3.3. *Relația dintre strategiile didactice și resurse (umane, materiale etc.)*

În categoria „resurse" încadrăm disponibilitățile materiale, de timp școlar și umane. Cele umane se referă la particularitățile elevilor/studenților în special, variabile de care trebuie să țină cont profesorul în proiectarea unei strategii didactice. Aptitudinile pentru lucrul în

colaborare, dorința de socializare și necesitatea dezvoltării capacităților de comunicare și interrelaționare sunt doar câțiva factori care reclamă și favorizează folosirea strategiilor didactice interactive. Dat fiind faptul că aceste strategii interactive solicită anumite condiții de timp mai îndelungat față de cele expozitive de exemplu (timp de gândire acordat elevilor, timp de interrelaționare, timp de expunerea a ideilor individuale și comune, timp de evaluare etc.), profesorul trebuie să analizeze cu atenție elementele favorizante ale acestora. Ce este mai important: ca elevul să primească, spre îngurgitare, cât mai multe informații într-un timp relativ redus, dar să-i lipsească propria contribuție în acest proces de trasmitere, fiind doar un receptor al mesajului sau *să pierdem timp pentru a câștiga valoare*, stimulând implicarea subiectului în procesul descoperirii și al colaborării cu ceilalți, având avantajele majore ale temeiniciei, utilității și disponibilității cunoștințelor?

Dezvoltarea ansamblului de mijloace de învățământ (incluzând aici și materialele didactice, fără a face o tipologie a lor), concomitent cu integrarea noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în activitățile instructiv-educative, a condus la diversificarea tipologiilor strategiilor didactice cu promovarea celor de tip interactiv. Funcțiile educative ale mijloacelor de învățământ (de informare, de motivare, de demonstrare, de sprijinire a învățării, de evaluare etc.) promovează folosirea cu succes a acestora pentru obținerea rezultatelor optime.

În proiectarea strategiilor didactice, în general, profesorul trebuie să armonizeze metodele, procedeele și formele de organizare a colectivului cu resursele disponibile, în funcție de aportul lor la dezvoltarea cunoașterii și la provocarea situațiilor stimulative de învățare. Strategiile didactice interactive necesită poate mai mult decât alte tipuri, un efort de proiectare și corelare atentă a resurselor în concordanță cu metodele, tehnicile și forma de organizare grupală a elevilor, pentru a menține constant și pentru mai mult timp interesul elevilor pentru activitate. În lipsa acestui interes de participare din partea elevilor pentru a colabora și a lucra împreună, strategiile didactice interactive nu-și satisfac condițiile de eficiență și de eficacitate dorite. Ținând cont că scopul interactivității este cel de stimulare a participării la interacțiuni și la găsirea unor soluții prin cooperare, mijloacele de învățământ trebuie să se constituie în factori de sprijinire a lucrului în grup și de stimulare a învățării individuale și colective. Lipsa resurselor materiale adecvate poate conduce la renunțări

şi la disconfort cu efecte nedorite asupra învăţării. De exemplu, lipsa surselor informaţionale, de căutare a informaţiilor (manuale, texte etc.) limitează accesul elevilor la cunoaştere şi deci la emiterea unor ipoteze de lucru, a unor concluzii, îngreunând realizarea obiectivelor din planul de lucru personal şi/sau colectiv. Pe de altă parte, noile tehnologii de comunicare şi de informare (Internetul, calculatorul) pot îmbunătăţi şi stimula comunicarea şi lucrul în grup cu satisfacţii atât în plan cognitiv, informaţional şi cât şi în cel socioafectiv. Strategiile didactice interactive solicită de multe ori folosirea suporturilor multimedia. Desigur, funcţiile resurselor materiale în cadrul oricărei strategii sunt cele de sprijinire a învăţării de orice tip, putând fi adaptate şi accesibilizate contextului şi condiţiilor date. Proiectarea şi realizarea strategiilor didactice interactive este susţinută de acestea însă nu în mod exclusiv.

Didactica constructivistă accentuează importanţa mediului învăţării, atrăgând atenţia asupra alegerii şi amenajării *locului* instruirii. Acesta ar trebui să fie:

a) orientat spre atingerea obiectivului propus;

b) adecvat pentru activitatea în grup;

c) ecologic (vezi Horst Siebert, 2001, p. 220).

Cel mai adesea activităţile au loc în sala de clasă/curs, însă profitabile sunt cele care se desfăşoară într-un spaţiu care are legătură cu învăţarea dorită (laboratoare, centre, muzee etc.).

Învăţarea în clasele virtuale capătă amploare pe viitor, permiţând un studiu descentralizat în cadrul unui program tutorial (teletutoring, teleteaching). „Viitorul acestei forme de instruire îl asigură acele teme şi sarcini care pot fi simulate şi deci în care „învăţărea din greşeli" nu este periculoasă (de exemplu studiul medicinii, şcolile de şoferi, cursurile de pilotaj)." (Idem, p. 221)

Datorită conexiunilor la Internet şi televiziunii prin satelit, instruirea devine atotprezentă (permanentă) şi transfrontalieră. Trăim într-un *„sat global"* în care distanţele geografice nu mai constituie o problemă pentru procesul de informare şi de comunicare. Acest fapt creează posibilitatea fiecăruia de a participa din propriul fotoliu la evenimente internaţionale. Beneficiul instructiv pe care îl dobândeşte fiecare în acest mod, rămâne însă legat de dorinţele şi de competenţele proprii.

I.3.4. *Relaţia dintre strategiile didatice şi formele de organizare a procesului de învăţământ*

Taxonomia formelor de organizare a procesului de învăţământ cuprinde *activităţi frontale* (în care predomină acţiunea frontală), *activităţi individuale* (în care predomină acţiunea individuală), *activităţi colective sau grupale* (în care predomină acţiunea colectivă), *activităţi desfăşurate în microgrupuri/echipe, activităţi desfăşurate în perechi* şi *mixte.*

Individualizarea formării permite elevului să înveţe singur, în ritmul său propriu şi eventual, după un parcurs diversificat de conţinuturi. Avem individualizare la distanţă (învăţământ prin corespondenţă) şi individualizare în clasă care cunoaşte două forme: individualizarea parcursului formării (personalizare), pe termen lung, cu caracter extensiv şi individualizarea în cadrul situaţiilor de învăţare, în timpul unei activităţi, pe termen scurt (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, pp. 174 – 175).

Prin promovarea individualizării se asigură diminuarea conflictelor, a tensiunilor generate de competiţie. În acelaşi sens este realizată ameliorarea imaginii de sine, în cadrul unei corelaţii pedagogice aproape perfecte între profesor şi elev, prin crearea unui plus motivaţional, prin îndeplinirea unor sarcini individualizate, potrivite şi accesibile.

„Interacţiunile complexe şi comutările flexibile între activitatea profesorului şi activitatea elevilor, între modalităţile *frontale, individuale şi grupale* sunt realmente reprezentative pentru eficienţa acţiunii didactice." (Dan Potolea, 1989, p. 130)

S.D.I. se bazează în special pe formele colective (grupale), pe cele desfăşurate în microgrupuri sau în perechi. Activităţile care au la bază „predarea frontală se caracterizează printr-o activitate sporită a profesorului care limitează foarte mult activitatea elevului", situaţie în care comunicarea dintre aceştia şi cu atât mai mult, cooperarea au loc în afara predării (vezi Erich Geissler, 1977, pp. 314 – 135).

Există însă şi o formă de lucru *individual interactiv*, în cazul *seminariilor virtuale* a căror existenţă şi eficienţă depind de existenţa interactivităţii între cursanţi şi tutor prin intermediul Internetului. Detalii despre modul în care Internetul poate fi folosit ca instrument de învăţare interactivă sunt cuprinse în capitolul III.2.

Activităţile colective au la bază legăturile de interdependenţă dintre membrii comunităţii (clasei) respective, care devin surse *generatoare de*

energii „favorabile *intercomunicării* şi *cooperării* sau colaborării în activitate" (Ioan Cerghit, 2002, p. 250). De asemenea, predarea bazată pe activităţile desfăşurate în microgrupuri (echipe), „oferă posibilitatea subiecţilor să colaboreze între ei, să participe la discuţii şi dezbateri, la activităţi de cercetare, de realizare de micro-proiecte şi jocuri de rol etc." (Idem , p. 251)

Lucrând în perechi, subiecţii se ajută, se corectează şi se stimulează reciproc, colaborând şi cooperând în soluţionarea unei sarcini de învăţare.

În orice situaţie însă, „a instrui pe cineva într-o disciplină **nu** înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe" (A. N. Whitehead, 1962, p. 6). Strategiile didactice active şi interactive îşi îndeplinesc cu succes acest deziderat constructivist al învăţării. Relaţiile interactive care se stabilesc în interiorul grupelor de lucru stimulează participarea fiecărui membru la găsirea soluţiei optime, la rezolvarea sarcinilor ori a problemei apărute.

Grupul este definit drept un „ansamblu de indivizi care au un scop comun şi se influenţează reciproc." „Evoluând într-un context precis şi definit, el devine o entitate care poate, în anumite condiţii, să faciliteze creativitatea, curajul în luarea deciziilor, construcţia unui concept, gândirea dialectică." (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p.159)

Putem clasifica grupurile după *obiectivul prioritar vizat* (vezi J., P., Astolfi, 1991, p. 178):

1) grupuri de descoperire;
2) grupuri de confruntare;
3) grupuri de interevaluare;
4) grupuri de asimilare;
5) grupuri de antrenament mutual (antrenarea fiecărui elev plecând de la sarcini simple);
6) grupuri de necesitate (de nevoi).

Metodologia alegerii grupelor în raport cu obiectivele vizate trebuie să urmărească dezvoltarea unor activităţi cognitive complexe de valorificare a mecanismelor de influenţă socială între elevi.

Eficacitatea şi productivitatea grupului depăşesc eficacitatea şi productivitatea individuală, în multe aspecte. Astfel, „posibilitatea emiterii de idei în grup este net superioară nu numai unui individ singular luat ca termen de comparaţie (aşa cum procedează psihologia socială în primele

ei investigaţii), dar şi aceluiaşi număr de indivizi care lucrează în paralel, dar independent unii de ceilalţi, în aşa-zisul grup nominal" (Ana Stoica, 1983, p. 60). Stimularea creativităţii în cadrul grupului şi, implicit, creşterea randamentului colectiv se datorează „flexibilităţii gândirii fiecărui partener, fenomen datorat zdruncinării reciproce a stereotipiilor intelectuale şi a rigidităţii în gândire." (Alexandru Roşca, 1981, p. 138)

Învăţământul modern şi postmodern militează pentru folosirea complementară a formelor amintite, dezavantajele uneia fiind compensate de avantajele alteia, formele grupale şi microgrupale valorificând munca individuală, iar munca individuală constituindu-se ca bază pentru formele grupale. Profesorul eficient este acela care ştie să îmbine efortul colectiv cu cel individual şi de echipă în scopul asigurării calităţii învăţării.

I.4. ROLUL, LOCUL ŞI FUNCŢIILE STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ

Locul central pe care-l ocupă strategiile de predare şi învăţare în cadrul tehnologiei didactice este dat de faptul că proiectarea şi organizarea lecţiei se realizează în funcţie de decizia strategică a profesorului, corelată cu dorinţele şi interesele elevilor/studenţilor. În consecinţă, demersul său va urma un anumit „plan prestabilit şi va plasa elevul în situaţia de învăţare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiţii şi resurse, care să permită dobândirea competenţelor prefigurate prin obiective." (I. Albulescu, M. Albulescu, 2000, p. 80)

Strategiile didactice interactive au un rol esenţial şi un loc important în toate cele trei faze ale conceperii şi realizării activităţii didactice:

1) *Faza proiectării*, atunci când, în funcţie de factorii care influenţează alegerea strategiei (obiective, resurse disponibile – umane, materiale, informaţionale, de timp etc.), profesorul decide ce strategie va folosi în activitatea de predare/învăţare. Optează pentru o strategie bazată pe învăţarea prin cooperare sau prin competiţie, prin cercetare – descoperire sau prin receptare activă a informaţiilor etc.

2) *Faza de desfăşurare* a activităţii, atunci când se materializează/concretizează strategia didactică aleasă în mod flexibil şi prin adaptări continui.

3) *Faza (auto)evaluării*, care are în vedere aprecierea rezultatelor şi a calităţii strategiilor didactice aplicate.

„Indiferent de configuraţia concretă a diferitelor modele de proiectare a lecţiei, toate acordă *strategiilor didactice un rol esenţial în realizarea obiectivelor* instructiv – educative." (Dan Potolea, 1989, p. 142)

Menirea strategiei este aceea de a crea şanse elevilor de a se implica în situaţii concrete de învăţare, în aşa fel încât abilităţile să fie dobândite la un nivel calitativ superior. În acest sens, funcţiile pe care le îndeplinesc strategiile didactice sunt următoarele:

1) Funcţia de *organizare* a procesului de învăţământ.

2) Funcţii de *aranjare, de dispunere şi de combinare* a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învăţământ şi formelor de organizare a activităţii, în mod congruent şi complementar.

3) Funcţia de *motivare* a învăţării elevilor şi de *asigurare* a eficienţei acesteia.

4) Funcţia de *orientare* a demersurilor practice de realizare a învăţării.

5) Funcţia de *dirijare flexibilă* către atingerea obiectivelor propuse.

6) Funcţii de *conducere şi coordonare* a activităţilor de predare – învăţare – evaluare, bazat pe stimularea relaţiilor dintre agenţii educaţionali.

7) Funcţii de *apreciere* a tuturor variabilelor implicate şi de *adaptare* a lor corespunzătoare la condiţiile şi situaţiile apărute.

8) Funcţia de *stimulare a creativităţii* cadrului didactic în organizarea eficientă a activităţii, prin îmbinarea elementelor ce contribuie la cristalizarea strategiilor.

Date fiind *rolul şi importanţa* recunoscute ale strategiilor didactice în provocarea şi realizarea învăţării în clasă, *locul* pe care-l ocupă acestea în cadrul etapelor de proiectare didactică este dat de momentul în care profesorul stabileşte CUM anume va proceda, în raport cu celelalte componente ale activităţii instructiv – educative.

În proiectarea activităţii instructiv – educative, profesorul optează pentru un tip de experienţă de învăţare, un tip de lecţie (mixtă, de formare de priceperi şi deprinderi, de recapitulare, de verificare, activităţi creative etc.), stabileşte scopurile (informative, formative şi educative) şi obiectivele operaţionale (concrete), structurează şi adaptează conţinutul lecţiei, decide asupra strategiei didactice (în funcţie şi de resursele umane, materiale, de timp, de principiile didactice etc.), realizând combinaţii optime între metode, tehnici, procedee, mijloace de învăţământ şi formele de organizare a colectivului optime.

Predarea – învăţarea – evaluarea activităţii didactice succed şi includ toate aceste operaţii şi decizii strategice, depinzând în mare măsură de buna lor corelare şi deducere reciprocă, precum şi de creativitatea cadrului didactic şi de alţi factori ce ţin de elevi (personalitatea, nivelul de pregătire, motivaţia etc.). Accentul se pune nu pe CE voi preda elevilor? ci pe ***CUM voi reuşi să-i determin pe elevi să înveţe?*** Putem deci să afirmăm că strategiile didactice constituie *cheia reuşitei activităţii instructiv-educative şi elementul ei central.*

Pedagogia modernă şi postmodernă acordă strategiilor didactice un rol esenţial în realizarea deziderateloreducaţionale, ele deţinând „o poziţie privilegiată în ansamblul factorilor responsabili pentru succesul şcolar al elevilor." (Dan Potolea, 1989, p. 131)

I.5. CRITERII DE APRECIERE A EFICACITĂŢII ŞI EFICIENŢEI UNEI STRATEGII DIDACTICE

Strategia didactică eficientă se raportează la:

- *teoria optimumului motivaţional*, fiind o punte în depăşirea dificultăţilor şi în uşurarea parcursurilor intelectuale;
- *teoria conducerii eficiente* (managementul), prin deciziile optime în raport cu situaţiile date.

Criteriile de apreciere a eficienţei unei strategii didactice sunt următoarele:

- gradul de plăcere în învăţare pe care-l conferă strategia didactică elevilor, motivându-i intrinsec să-şi construiască propriile înţelesuri şi să interiorizeze cunoştinţele noi;
- eficienţa învăţării, nivelul de însuşire al cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor şi de atingere a obiectivelor propuse;
- eficienţa în formarea şi dezvoltarea abilităţilor de a folosi ceea ce au învăţat în practică, în viaţă;
- raportul dintre necesarul de timp solicitat de strategia didactică aleasă şi timpul disponibil;
- relaţia de eficienţă şi de complementaritate dintre metodele, tehnicile, mijloacele didactice şi formele de organizare a activităţii, ca părţi componente ale strategiei didactice.

Cercetând munca profesorului cu elevii săi, stilurile şi strategiile de activitate pedagogică, N. L. Gage (1978) concluzionează asupra a şapte căi de maximalizare a *eficienţei* proceselor de predare – învăţare – evaluare:

1) Profesorul ar trebui să aibe un sistem de reguli care să permită elevilor să conştientizeze şi să adere la propriile nevoi şi acţiuni.

2) Profesorul ar trebui să monitorizeze munca elevilor, comunicând cu fiecare în parte, fiind atent la evoluţia fiecăruia.

3) Când elevii lucrează independent, profesorul trebuie să se asigure că sarcina de lucru este interesantă, motivantă şi pe măsura posibilităţilor elevului.

4) Profesorul trebuie să se abţină să dea directive.

5) Profesorul trebuie să creeze ocazii egale de a răspunde solicitărilor/sarcinilor de învăţare şi de rezolvare de probleme.

6) Tratarea diferenţiată şi acordarea ajutorului mai ales elevilor care întâmpină dificultăţi.

7) Profesorul trebuie să asigure un feedback rapid şi eficient.

I.6. VARIETATEA STRATEGIILOR DE PREDARE – ÎNVĂŢARE – EVALUARE

Conceptul de strategie este operant atât la nivel macro, al sistemelor şi al pedagogiei ca sistem – *strategia pedagogică* ce conţine ansamblul deciziilor privind bunul mers al politicii învăţământului, al cercetării pedagogice şi al procesului de învăţământ, în general – cât şi la nivel micro, al activităţii didactice, al proceselor de predare, învăţare şi evaluare de care este interesată teoria şi practica instruirii. Acest din urmă nivel caracterizează *strategiile didactice*, domeniul de referinţă al lucrării de faţă.

Strategiile în sens larg, numite şi *strategii de activitate pedagogică*, se referă la felul în care decide profesorul să conducă activităţile instructiv-educative în situaţiile formale. Ele au o plajă mai largă de acţiune, ajungând chiar la a caracteriza un profesor prin felului său de a fi. Ele includ norme de comportament didactic, relaţii socioafective cu elevii, stilul dominant, determinat de propria personalitate dar şi de contextul şcolii şi al clasei de elevi. În rândul acestora am putea include, de exemplu, strategiile directive sau strategiile permisive.

Strategiile în sens restrâns, sunt *strategiile didactice* care îşi restrâng aria până la nivelui lecţiei, reprezentând modul cum decide profesorul să

organizeze activităţile de predare–învăţare–evaluare la un moment dat, în funcţie de circumstanţele date: particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor cu care lucrează (nivel de cunoştinţe, nivel de dezvoltare cognitivă, socială, şi afectivă), finalităţile şi experienţele de învăţare propuse, resursele disponibile (de conţinut, materiale, de timp, echipamente etc.), contextul în care are loc activitatea etc. În funcţie de o serie de condiţii profesorul decide să-şi adapteze stilul didactic, alegând cele mai potrivite forme de activitate, cele mai adecvate metode şi mijloace de învăţământ pentru a asigura eficienţa învăţării. Strategiile didactice sunt flexibile şi sunt rezultatul manifestării creativităţii profesorului, precum şi a participării elevilor la propria formare.

Lucrările de specialitate oferă cadrelor didactice sugestii metodologice integrate într-o varietate de strategii didactice. Subiectul nu este epuizat şi de aceea, pe lângă exemplificări, vom creiona un model de clasificare a strategiilor didactice, rezultat al cercetărilor practice-aplicative.

Iată mai întâi câteva tipologii extrase din lucrarea prof. Ioan Cerghit, *„Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii."* (2002, pp. 280 – 283)

- După *natura activităţii*, se pot distinge:
  - strategii *cognitive* (de prelucrare a informaţiilor);
  - strategii *acţionale* sau *psihomotorii*;
  - strategii *afectiv-emoţionale* (de învăţare prin trăire afectivă).
- După *implicarea creatoare/noncreatoare a profesorului* în activitatea didactică:
  - strategii bazate pe *obişnuinţă*, pe *automatism*;
  - strategii bazate pe *complexe de deprinderi*;
  - strategii *novatoare*, ce dau frâu imaginaţiei şi inteligenţei profesorului, acesta putând combina în mod creator noi tipuri de practici, pentru a asigura eficienţă acţiunii;
  - strategii *imitative*.
- După logica gândirii propusă elevilor:
  - strategii *inductive*;
  - strategii *deductive* (*axiomatice*) în variantele: strategia academică, strategia explicativă, strategia explicativ-intuitivă (demonstrativă), strategia conversativ-euristică, strategia problematizantă, strategia explicativ-reproducativă (expozitivă);

- strategii *transductive*, *divergente*, care conduc la elaborarea de soluții/alternative noi/originale, stimulând gândirea laterală;
- strategii *dialectice*, cu accent pe interacțiunile/conexiunile problematizante dintre idei;
- strategii *ipotetice (rezolutive)*, care stimulează gândirea divergentă/ gândirea convergentă;
- strategii *analogice* – „de învățare prin construire și prin utilizare de modele";
- strategii *analitice* – de analiză până la detalii;
- strategii *integrative* sau *de sinteză* – bazate pe îmbinarea gândirii cu acțiunea, a teoriei cu practica;
- strategii *descriptive*;
- strategii *interpretative*;
- strategii *ludice*;
- strategii *mixte* (combinatorii), de tip inductiv-deductiv, deductiv-inductiv.

➢ După *gradul de dirijare al învățării elevului*, avem:
- strategii *algoritmice*;
- strategii *euristice*;
- strategii *mixte*;
- strategii *creative*.

➢ După *originea motivației* învățării:
- strategii *externe*, activitățile sunt susținute motivațional din exterior, de către profesor;
- strategii *interne*, de autoconstruire a propriei cunoașteri, motivate din interior.

➢ După *modul de grupare al elevilor*, avem:
- strategii *frontale*;
- strategii *de grup* (colective);
- strategii *de microgrup* (echipă);
- strategii *de lucru în perechi* (duale);
- strategii *individuale* (bazate pe lucrul individual, independent);
- strategii *mixte*.

„Un loc aparte ocupă, în acest grupaj – afirmă prof. Ioan Cerghit – *strategiile interactive*, eficiente prin aceea că încurajează interacțiunile pozitive dintre membrii grupului (relații de cooperare, de competiție),

bazate, deci, pe învățarea prin colaborare ori prin competiție just înțeleasă." (2002, p. 283)

Profesorul Dan Potolea consideră că unul dintre cele mai importante criterii pentru definirea și ordonarea strategiilor, îl constituie *„gradul de dirijare sau de autonomie* conferit elevilor în procesul învățării. Din acest punct de vedere, strategiile se înscriu pe un continuum de la învățarea riguros prescrisă, controlată de profesor, la învățarea prin descoperire, trecând prin diferite forme intermediare de predare-învățare de tip cooperativ." (1989, p.131)

În funcție de „acțiunea predominantă în cadrul activității de predare și învățare", Ion și Mirela Albulescu disting „mai multe tipuri de strategii didactice, care, de regulă, preiau denumirea metodei de bază aleasă special pentru a realiza sarcina instructiv-educativă:
- strategii expozitive;
- strategii euristice;
- strategii bazate prioritar pe acțiunea de cercetare a elevilor;
- strategii algoritmice;
- strategii de manifestare a personalității elevilor;
- strategii de evaluare." (2000, p. 95)

Opinia noastră în ceea ce privește clasificarea strategiilor didactice este următoarea:

Criteriul I: După *relația și tipul de interacțiune a subiectului cu materialul informațional nou* distingem:

1) **Strategii de *transmitere și receptare* a noului material informațional.**
2) **Strategii de *căutare și confruntare* cu noul material informațional.**
3) **Strategii de *acțiune și restructurare* a noului material informațional.**
4) **Strategii de *inovare și realizare* de noi materiale informaționale.**

Toate cele patru tipuri de strategii implică în ordine crescătoare stimularea potențialului creativ și participarea educatului în construirea propriei cunoașteri. Învățarea fiind prin definiție un proces activ de integrare a noilor cunoștințe în sistemul celor existente și de restructurare a acestora în lumina celor noi, aceste strategii didactice au la bază fie activismul individual, fie sunt *interactive*, presupunând desfășurarea de relații între indivizi.

1) În primul caz, al ***strategiilor de transmitere şi receptare a noului material,*** rolul central în favorizarea învăţării prin transmiterea informaţiilor îl deţine *cadrul didactic.* Lui îi revine responsabilitatea selectării, organizării, adaptării şi prezentării noului material elevilor. Aceştia recepţionează informaţiile oferite, am putea spune „de-a gata", însă nu în mod pasiv.

Responsabilitatea elevului în învăţare constă în acest caz în a trece prin filtrul propriu noile date, de a le integra, găsindu-le corespondentul în sistemul său cognitiv. Activismul intelectual astfel manifestat, conduce la elaborarea unor înţelegeri personale, la realizarea unei învăţări temeinice, utile şi aplicabile în orice context.

Metodele folosite cu predilecţie sunt cele expozitive, iar formele de organizare a activităţii pot fi grupale, individuale sau frontale:

– *frontal,* atunci când profesorul prezintă tuturor elevilor noul material, folosind metode bazate în special pe comunicare orală;

– *grupal şi microgrupal,* atunci când se realizează învăţarea în colectiv şi în cadrul grupurilor mici, folosindu-se de exemplu, metoda interactivă a predării/învăţării reciproce. În cazul acestei forme de organizarea, rolurile didactice suferă transmutări: un elev poate fi profesor în cadrul grupului său, transmiţând cunoştinţele pe care el le-a asimilat, celorlalţi elevi. Interactivitatea este foarte eficientă şi, învăţând de la colegii lor, elevii au şanse sporite de a-şi lămuri neînţelegerile punând întrebări atât acestora cât şi profesorului;

– *individual,* atunci când transmiterea se realizează pentru un singur individ. Legăturile pot să fie faţă-în-faţă sau intermediate de un calculator, de exemplu. În acest caz, interactivitatea se referă la diversitatea mijloacelor care fac comunicarea mai eficientă (audio, video etc.) şi-i determină pe subiecţi/agenţi să coopereze.

2) ***Strategiile de căutare şi confruntare cu noul material,*** presupun stimularea iniţiativei *educatului* de a merge către sursele de informare, responsabilitatea învăţării revenindu-i în mare măsură. Rolul profesorului este de a favoriza aceste ocazii/experienţe de învăţare prin căutare, tatonare, descoperire şi a-i oferi sprijinul. Metodele principale sunt cele bazate pe exersare şi pe acţiune, în strânsă legătură cu cele dialogate. Căutarea poate să ia forme individuale (desfăşurată pe cont propriu), cu toată clasa sau/şi microgrupale (în echipă) – interactive. O condiţie pentru eficienţa acestor strategii o constituie disponibilitatea şi bogăţia materialelor informaţionale, a suporturilor didactice.

3) ***Strategiile de acţiune şi restructurare a noilor conţinuturi*** au la origine dorinţa *individului* de a adapta şi a face accesibil materialul informaţional, de a opera restructurări şi modificări în acord cu propriile opinii. Acţionând asupra noilor conţinuturi, elevul/studentul se situează deja pe un nivel mai înalt al cunoaşterii şi înţelegerii, ştie ce are de făcut şi îşi asumă întreaga responsabilitate în învăţare. El poate extrage esenţialul, face rezumate, completează informaţiile, le actualizează, le particularizează sau le generalizează şi le poate valida în practică. Metodele folosite sunt cu precădere de acţiune, dar împletite cu cele de exersare şi de comunicare orală sau scrisă. Activităţile pot îmbrăca forme individuale, frontale, grupale, microgrupale, duale şi mixte. Profesorul este cel care urmăreşte demersurile elevilor şi îi sprijină la nevoie.

4) ***Strategiile de inovare şi de creare de noi materiale (conţinuturi informaţionale şi factuale)*** au la bază cunoaşterea şi folosirea metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală. Rolul diriguitor al profesorului este redus la minimum, el devenind un alt membru al echipei creative. Responsabilitatea cunoaşterii îi revine în totalitate *celui ce învaţă* care poate opta între a lucra interactiv cu ceilalţi colegi sau individual. Metodele şi tehnicile sunt libere de orice constrângeri şi sunt în special cele de stimulare a potenţialului creativ individual şi/sau colectiv: brainstormingul, strarbursting, tehnica lotus, pălăriile gânditoare, sinectica, Philips 6/6, tehnica 3/4/5, metoda FRISCO etc.

Am putea spune că aceste patru tipuri de strategii se înscriu în rândul celor *preponderent informaţionale*, deoarece, în funcţie de ***criteriul al II-lea: tipul de achiziţii şi rezultatele dorite a fi obţinute,*** putem face următoarea clasificare:

1) Strategii de *dobândire* de noi informaţii/cunoştinţe (preponderent *informative*).

2) Strategii de *exersare/aplicare* a noilor informaţii şi de *dezvoltare* a abilităţilor practice (preponderent *aplicative*).

3) Strategii de *evaluare* a noilor achiziţii informaţionale şi practice (priceperi şi deprinderi, abilităţi) şi de dezvoltare a capacităţilor *autoevaluative* (preponderent *evaluative*).

Am optat pentru folosirea termenului „preponderent" (cu sensul de dominant), deoarece în cadrul fiecărei strategii se pune accentul pe ceva anume (pe cunoştinţe teoretice, pe abilităţi de aplicare practică, pe capacităţi de (auto)evaluare), însă, distincţiile sunt realizate din raţiuni

teoretice, deoarece nu se pot face delimitări concrete între achiziţiile informaţionale, dezvoltarea cognitivă şi abilităţile practice. Şi atunci când se exersează şi se aplică în practică sau se evaluează se dobândesc informaţii şi invers.

Toate aceste strategii didactice pot să îmbrace haina interactivităţii în măsura în care au la bază interrelaţionarea reciprocă. Astfel, *strategiile interactive de dobândire de noi cunoştinţe* presupun metode de predare/învăţare reciprocă, implicarea elevului în activităţi de grup, participarea cadrului didactic la activitate ca mediator al eventualelor conflicte sociocognitive constructive sau *coparticipant alături de elevi la construirea cunoaşterii.*

Strategiile interactive de exersare şi aplicare a noilor informaţii se referă la organizarea unor activităţi practice care să se bazeze pe conlucrarea elevilor în cooperare sau în competiţie în vederea formării şi dezvoltării priceperilor, deprinderilor şi abilităţilor de a aplica în practică a ceea ce s-a învăţat. Metodele sunt cele de exersare şi de acţiune practică interactivă (proiectele de cercetare-acţiune, investigaţiile, exerciţiul, studiul de caz, hărţile conceptuale etc.).

Strategiile interactive de evaluare constau în implicarea elevului în procesul propriei evaluări, stimulând reflecţia personală asupra propriei activităţi de învăţare, conştientizând erorile şi modalităţile de acoperire a lacunelor. Acestea au la bază dezvoltarea capacităţilor autoevaluative şi stimularea încrederii în sine şi în propriile puteri. Strategiile interactive de evaluare au ca scop primordial ameliorarea şi corectarea procesului, soldate cu îmbunătăţirea rezultatelor şi stimularea învăţării pe mai departe, şi nu sancţionarea. Şi din faptul că a greşit elevul poate învăţa ceva. Metodele interactive şi alternative de evaluare vizate sunt portofoliul, jurnalul reflexiv, hărţile conceptuale, tehnica R.A.I., metoda 3/2/1, proiectul, studiul de caz etc.

O altă clasificare a strategiilor procesului de învăţământ se poate realiza în funcţie de *procesul pe care-l vizează şi de cel care le iniţiază.* Cele trei acţiuni importante ale procesului de învăţământ sunt: *predarea, învăţarea, evaluarea* şi astfel avem *strategii de predare, învăţare şi de evaluare.*

Criteriul III: din punct de vedere al *celui care le iniţiază* putem distinge între:

- *strategii ale profesorului:*
  - ***strategii de conducere a activităţii,*** exprimate prin ***stilul pedagogic personal,*** cu *arie largă de acoperire*, referindu-se

la specificul *întregii activităţi* a profesorului de-a lungul carierei didactice, având profunde rădăcini în personalitatea şi în concepţia sa pedagogică. Acestea dau o anumită nuanţă, culoare activităţilor desfăşurate cu elevii, diferită de la un profesor la altul;
  - ***strategii didactice,*** cu arie restrânsă de acoperire, aplicându-se în *cadrul unei activităţi*, a unei *lecţii* sau unui ansamblu de lecţii, adaptându-se în funcţie de obiectivele vizate, de conţinut, de particularităţile elevilor, de suporturile avute la dispoziţie (mijloace de învăţământ, resurse de timp, cadrul de desfăşurare etc.). Acestea sunt mult mai *flexibile* şi adaptabile la schimbările ce pot să apară în clasă şi pot fi împărtăşite prin schimburi de experienţă, în rândul cadrelor didactice. Aceste strategii didactice pot fi:
    - *strategii de predare şi de stimulare a învăţării* (modalităţi de transmitere/receptare a cunoştinţelor);
    - *strategii de evaluare şi de impulsionare a învăţării viitoare a elevilor;*
- *strategii ale elevilor:*
  - ***strategii de învăţare*** care se referă la modul concret în care elevul reuşeşte să înveţe (metode şi tehnici de muncă intelectulă) şi să aplice ceea ce învaţă (abilităţi practice) – ***stilul personal de învăţare*** (despre care vom vorbi în subcapitolele următoare);
  - ***strategii de (auto)evaluare***, care se referă la capacităţile de a-şi (auto)evalua munca, efortul şi rezultatele obţinute în mod individual şi/sau colectiv.

Ca subiect care învaţă şi se perfecţionează continuu, şi profesorul deţine *strategii de învăţare şi de autoevaluare* a activităţii proprii.

Ceea ce ne interesează în lucrarea de faţă sunt însă ***strategiile didactice,*** în general, şi în special cele ***interactive,*** care stimulează implicarea mai profundă a elevului în învăţare şi colaborarea dintre elev/student şi profesor şi dintre elev/student şi colegii săi. Şi anume *strategiile de predare şi de stimulare a învăţării* (în sensul realizării interactivităţii dintre agenţii educaţionali) şi *strategiile de evaluare şi de impulsionare a învăţării elevilor* (în sensul realizării colaborării şi cooperării dintre cel care învaţă şi profesor). Acestea din urmă se bazează în special pe folosirea metodelor alternative de

evaluare, ca mijloc de dezvoltarea a capacității de a reflecta asupra procesului de învățare și de a conștientiza greșelile și căile de a le remedia.

I.7. RELAȚIA DINTRE STRATEGIILE DIDACTICE ȘI STILURILE DE ÎNVĂȚARE ALE ELEVILOR

După cum se știe, fiecare elev vine în școală cu un „background" diferit la fel cum diferite sunt și interesele, preferințele, nevoile și abilitățile. Pentru a întâmpina cu succes această diversitate, profesorul face apel la o varietate de stiluri de activitate didactică și strategii de predare - învățare - evaluare. Adaptarea strategiilor didactice, elemente esențiale ale stilurilor de predare, la stilurile de învățare ale elevilor, este o cerință ce se impune pentru sporirea eficienței și caracterului activ al activității. Sunt două dimensiuni pe care le putem identifica în caracterizarea stilurilor de învățare ale elevilor în funcție de particularitățile gândirii:

1) elevi înclinați către a gândi activ (dinamic)/reflexiv (creativ);
2) elevi înclinați către a gândi abstract/concret.

Tabelul nr. 1: Comparația între stilul predominant activ și stilul predominant reflexiv

Stilul predominant activ (dinamic) se caracterizează prin:	**Stilul predominant reflexiv (creativ) se caracterizează prin:**
• dorința de experimentare activă, de căutare și descoperire prin forțe proprii; • folosirea demersurilor practice; • preocuparea și sârguința de a rezolva lucruri complicate care să aibe corespondent în practică; • autodidact și cu mare plăcere în a-i învăța pe ceilalți ceea ce știe; • sunt interesați de informațiile care au o bază solidă, ancorată în practică, sigure și verificabile.	• prudență, răbdare, perseverență, obiectivitate și atenție în emiterea de judecăți; • spre deosebire ce ceilalți care au încredere doar în datele verificate practic și obținute prin experiment, elevii reflexivi se bazează pe propriile simțiri și gânduri în formularea unei opinii sau pentru a face generalizări.

Cele două dimensiuni se pot combina fiecare cu dimensiunea concretă sau cu cea abstractă a stilului astfel putem avea: stil predominant activ (dinamic) – concret sau stil predominant activ (dinamic) – abstract și stil predominant reflexiv (creativ) – concret și stil predominant reflexiv (creativ) – abstract.

Tabelul nr. 2: Comparația între stilul predominant concret și stilul predominant abstract

Stilul predominant concret se caracterizează prin:	**Stilul predominant abstract se caracterizează prin:**
• modelul experienței concrete ce accentuează implicarea personală; • ideile izvorăsc din interior și au la bază sentimentele, intuițiile elevului.	• modelul abstract presupune logică; • ideile izvorăsc din raționament nu pe bază de sentimente; • este interesat în a dobândi fapte pentru a-și adânci propria înțelegere asupra conceptelor și proceselor.

Aceste stiluri sunt desigur preferențiale. Elevul dotat cu flexibilitate se adaptează în situațiile de învățare, folosind cel mai potrivit stil. Pentru a dezvolta această capacitate a elevului, profesorul utilizează strategii diferite. De exemplu, prelegerile fac apel la înclinațiile elevilor către dimensiunea abstractă, iar discuțiile se pliază bine dimensiunii reflexive. Diversitatea instructivă se poate concretiza la cele 4 dominante ale stilurilor de învățare ale elevilor astfel:

– Dominantei *active (dinamice)* i se potrivesc strategiile bazate pe proiecte, aplicații, studii de caz, simulări, învățare prin descoperire, rezolvare de probleme, jocuri de rol, învățarea reciprocă, studiul independent etc.

– Dominantei *reflexive (creative)* i se potrivesc strategiile bazate pe discuții, brainstorming, elaborare de jurnale reflexive, întrebări retorice etc.

– Dominantei *concrete* i se potrivesc strategiile bazate pe lecturi, exemplificări, experiment, învățare prin descoperire, simulări, jocuri didactice, simulări, activități practice etc.

– Dominantei *abstracte* i se potrivesc strategiile bazate pe metode expozitive (prelegeri, explicații etc.), studiul individual etc.

Stilurile cognitive se referă la modul preferat de procesare individuală a informației. Ele descriu modul personal de a gândi, de a reține și a-și aminti și/sau de a rezolva o problemă, abilitățile intelectuale specifice unui individ. Stilurile cognitive sunt descrise mai ales ca fiind dimensiunea personală ce influențează atitudinile, personalizează valorile și colorează interacțiunile sociale.

Teoretic, stilurile cognitive și de învățare sunt importante pentru prescrierea strategiilor didactice (de predare – învățare – evaluare) optime, eficiente, adaptând sarcinile individuale de învățare.

Strategiile de învățare antrenează capacitățile individului de a aprecia situațiile de învățare și de a reacționa corespunzător la acestea. O strategie de învățare cuprinde o serie de abilități folosite de individ pentru a-și atinge țelul, printre care cele de planificare, de selecție, de organizare a materialului și a timpului disponibil, de coordonare, de susținere a efortului necesar, de realizare a activități propuse și de evaluare a demersurilor efectuate. Strategiile de învățare sunt de mai multe tipuri: de participare, de codare, de stocare și reconstituire, de elaborare a ipotezelor, de rezolvare a problemelor. Ele „exprimă stilul cognitiv individual, modul cum învață și cum operează cu anumite categorii de cunoștințe fiecare subiect care parcurge o activitate de învățare." (Ioan Cerghit, 1983, p. 87)

Vorbind despre strategiile pe care le folosește elevul în învățare, putem face diferențieri între acestea și strategiile didactice. Primele sunt *strategii cognitive* definite de Francoise Raynal și Alain Rieunier în *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissages formation et psychologie cognitive* drept modalități de „coordonare a mijloacelor aplicate de un individ pentru a dirija procesele sale de atenție și procesele sale de învățare; ansamblul de operații cognitive și de acțiuni pe care individul le aplică pentru a trata o informație și o situație în vederea atingerii unui scop" (1997, p. 347). Autorii compară creierul uman cu un calculator, strategiile cognitive putând fi asimilate softurilor, adică programelor care tratează informația. Conceptul de strategie cognitivă la Gagne este apropiat de cel de rezolvare de probleme. Strategiile cognitive sunt cercetate în laboratoare de specialitate, cele mai noi cercetări vizând metacogniția.

Metacogniția este procesul de gândire asupra gândirii, adică „o intervenție conștientă de dirijare și control în domeniul proceselor gândirii și activității." (Kaiser/Kaiser, 1999, p. 13 apud H. Siebert, 2001, p. 142)

Flavell (1976) o descrie în următorul fel: „metacogniția se referă la cunoașterea personală în ceea ce privește propriile procese cognitive și/sau tot ce se află în legătură cu acestea"(p. 232). El argumentează faptul că metacogniția explică de ce copii de diferite vârste reacționează diferit în fața unei sarcini de învățare, dezvoltând strategii de gândire variate.

Cercetările (vezi O. Duell, 1986) confirmă următoarea concluzie: cu cât înaintează în vârstă, copiii demonstrează o mai mare capacitate de conștientizare a propriului proces de gândire.

Metacogniția se referă la monitorizarea activă și la reglarea proceselor cognitive proprii. Ea reprezintă sistemul de control executiv de care vorbesc teoreticienii cognitiviști (Miller, Newell și Simon, Schoenfeld).

În activitatea didactică, important pentru cadrul didactic este nu doar să studieze efectele acțiunii mijloacelor asupra subiectului ci „și asimilarea acestei ofere de către modelele de interpretare deja existente" (Horst Siebert, 2001, p.109). Este la fel de necesar „să înțelegem metodele creării cunoștințelor, să formulăm întrebări relevante, să ne dăm seama de limitele cunoașterii. Aceste competențe metacognitive necesită forme de învățare complementare și comunicative." (Idem)

Dimensiunile metacunoașterii sunt date de cunoștințele metacognitive – aspectul declarativ și de controlul metacognitiv – aspectul executiv. Ambele dezvăluie variabilele persoanei și strategiile folosite.

Metacunoașterea personală include nu numai reflecția asupra proceselor cognitive ci și *reflecția metaemoțională*. „Emoțiile pot încuraja, dar în același timp pot obstrucționa demersul învățării." (Idem, p. 143) Detectând emoțiile „neproductive" care pot crea stări de iritare și de disconfort, individul caută soluții pentru a diminua efectele negative și pentru a îmbunătăți demersurile învățării.

Ajutându-i pe elevi să-și dezvolte strategiile metacognitive, profesorii pot cunoaște și evalua, prin comunicarea cu aceștia, relevanța și importanța unui conținut, timpul necesar rezolvării unei probleme, dozarea efortului, tipul de memorie predilect (vizuală, auditivă etc.), stilul de învățare etc.

„Strategia metacognitivă cuprinde și modurile de învățare. Astfel, ea include cunoștințe privind promovarea informațiilor și prelucrarea lor, mediile audio-vizuale și ofertele în domeniul instruirii. Strategia cuprinde, de asemenea, planificarea învățării pe parcursul întregii vieți" (Idem, p. 145). Cel ce învață trebuie să conștientizeze nevoile și dorințele proprii de cunoaștere și acțiune, să-și dozeze efortul cognitiv și nivelul de implicare afectiv-volițională, optând pentru acele forme de activitate care i se potrivesc cel mai bine.

Controlul metacognitiv certifică rezultatele obținute și progresul realizat în procesul învățării. Autoevaluarea presupune dinamism și constituie bază pentru etapele următoare. Este relativ ușor să constați ce volum de cunoștințe ai reușit să-ți însușești, însă mult mai dificil este să apreciezi formarea și aprofundarea unor capacități cognitive (de exemplu abstractizarea, gândirea dialectică). Această evaluare este cu atât mai dificilă cu cât eventualele progrese care s-ar fi realizat la acest nivel rămân într-o stare latentă, manifestându-se abia mai târziu în situații noi ce vor reclama utilizarea acestor competențe cognitive.

Metacogniția nu influențează pozitiv doar eficiența învățării, ci și flexibilitatea gândirii în situația rezolvării unor anumite probleme. Dietrich Dorner definește acestă flexibilitate intelectuală prin sintagma „inteligență operativă". El afirmă că prin „inteligență operativă înțelegem tot ceea ce posedă un om în privința cunoașterii proprilor capacități cognitive și practice." (Dorner, 1993, p. 298 în H. Siebert, 2001, p. 148)

Teoria flexibilității cognitive (R. Spiro, P. Feltovitch și R. Coulșon - 1988) se concentrează asupra naturii învățării conținuturilor/domeniilor complexe și nestructurate. Prin flexibilitate cognitivă se înțelege „abilitatea de a-ți restructura spontan propria cunoaștere, în numeroase și variate moduri, abilitatea de a oferi răspunsuri adaptate situațiilor și cerințelor mereu schimbătoare, cu care te confrunți" (R. Spiro, J. Jehng, 1990, p. 160). Această teorie se bazează pe transferul cunoștințelor, a deprinderilor și capacităților dincolo de învățarea inițială, în alte circumstanțe. Importantă pentru realizarea acestui transfer este teoria constructivismului cunoașterii conform căreia individul își clădește propriile înțelegeri. Din aceste motive elevilor și studenților trebuie să li se ofere ocazii numeroase de a-și dezvolta propriile reprezentări despre informațiile studiate pentru a asigura o bună și eficientă învățare.

Teoria flexibilității cognitive are la bază teoriile constructiviste (Bruner, Ausubel, Piaget) dar și cele care promovează interactivitatea în învățare. În acest sens, cadrele didactice trebuie să proiecteze și să opteze pentru acele *strategii didactice active și interactive,* care să solicite participarea elevilor la activitate, menite să-i determine să-și construiască propria cunoaștere, să aplice ceea ce au învățat în contexte diferite, multiple și să interacționeze pozitiv unii cu alții.

Principiile **teoriei flexibilității cognitive** sunt următoarele:

- activitățile de învățare trebuie să ofere reprezentări multiple ale conținutului de studiat;

- materialele didactice susțin și contribuie la înțelegerea contextuală a conținuturilor;
- instrucția să se bazeze pe studii de caz, pe strategii didactice menite să solicite efortul de descoperire al elevului și nu pe simpla transmitere a informației;
- cunoașterea să aibă la bază rețelele cognitive și legăturile inter- și transdisciplinare.

O altă clasificare a stilurilor de învățare ale elevilor este cea realizată în funcție de analizatorul dominant: vizual, auditiv, tactil/kinestezic. În acest sens, profesorii trebuie să cunoască dominantele elevilor săi. De obicei, cei ce se adaptează mai bine la cerințele școlii sunt elevii cu dominanță auditivă și vizuală. Utilizând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, educatorii îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile înclinații. În acest sens, tratarea diferențiată este o modalitate de a asigura eficiența activității de învățare în clasă.

Un proverb chinezesc afirmă: „Aud și uit/Văd și îmi amintesc/Fac și înțeleg". Studii de neurofiziologie demonstrează că experiența tactilo-kinestezică creează legături neuronale puternice. Când elevii participă la activități care au în vedere analizatorii tactilo – kinestezici, ambele emisfere cerebrale sunt stimulate. Acest tip de experiență de învățare asigură o reținere pentru un timp îndelungat a noilor informații.

Experiența tactilă ne oferă informații despre mărime, formă, textură și temperatură. Sistemul kinestezic este activat prin mișcare, avându-și receptorii în tendoane și mușchi.

Strategiile didactice care pot fi folosite în procesul de învățare tactilo – kinestezică sunt bazate pe învățarea prin dramatizare, jocul de rol, învățarea prin cooperare, activitățile creative, activități multisenzoriale bazate pe manipularea obiectelor, proiecte de cercetare – acțiune.

Elevii vizuali și tactilo – kinestezici întâmpină dificultăți în cazul strategiilor didactice expozitive, bazate pe prelegeri, de exemplu. Se pot însă folosi cu succes hărțile conceptuale (mai ales cele colorate), atât în organizarea și prezentarea informațiilor cât și pentru generarea de noi idei. Similare brainstormingului, și adesea folosite împreună, hărțile cognitive angajează asociații de idei, creează structuri conceptuale, stabilește legături între propriile experiențe ale elevilor și noile informații, între noțiuni, fapte și exemple, între părțile izolate și întreg.

I.8. RELAȚIA DINTRE STRATEGIILE DIDACTICE ȘI DETERMINĂRILE („PREFERINȚELE") CEREBRALE ALE SUBIECȚILOR ÎNVĂȚĂRII

În ultimii ani, s-au extis cercetările în domeniul creierului uman cu implicații profunde în procesele de predare și învățare. Relația dintre strategiile didactice și emisfericitatea creierului uman este foarte importantă de analizat deoarece este recunoscut faptul că fiecare individ simte și gândește diferit și are nevoie de o tratare specifică.

Astfel, strategiile didactice și „stilurile de organizare și transmitere a cunoștințelor trebuie să țină seama de ***preferințele cerebrale*** ale celor care învață, să fie în concordanță cu particularitățile de accesare și prelucrare a informațiilor de către receptor." (M. Roco, 2001, p. 77)

Se cunoaște astăzi importanța stimulării/autorizării/împuternicirii (empowerment) elevului/studentului de a deveni responsabil și autonom *în procesul de învățare, dezvoltându-i motivația interioară. Preferințele cerebrale se pot constitui în stiluri diferite de învățare.* Profesorul trebuie să țină cont de diferențele existente între elevi și să-i solicite să privească evenimentele, faptele, lucrurile în variate moduri, analizând, sintetizând, evaluând situațiile, punând întrebări și explorând. Aceste operații solicită funcționări corticale înalte, folosirea unor tehnici de investigație avansate și dezvoltarea strategiilor metacognitive (crearea propriului plan de studiu). Important pentru elev este să-l facem să devină conștient de înclinațiile/disponibilitățile sale predilecte pentru un anumit mod de gândire și acțiune, ajutându-l în același timp să-și îmbunătățească repertoriul de metode și tehnici de muncă intelectuală.

Strategiile didactice tradiționale pun accentul pe stimularea raționamentului, pe analiză, pe limbaj, pe direcționalitate (specifice *sistemului cortical stâng*). Studiile pedagogiei postmoderne apreciază ca fiind esențiale pentru dezvoltarea umană, crearea de asociații, stimularea imaginației, relațiile nondirective și cazurile concrete (*sistemul cortical drept*), iar modalitățile de realizare constau în folosirea strategiilor didactice de stimulare a creativității și interactivității. Fiecare elev are însă stilul său de învățare, dominanță proprie, preferințe și înclinații specifice, fapt pentru care profesorul trebuie să abordeze variate stategii didactice.

O metodologie eficientă este cea care creează ocazii pentru fiecare elev de a se manifesta cu ceea ce are mai bun și în domeniul său de

excelență. Și de aceea are grijă de a ține seama de *„preferințele cerebrale* ale celor care învață, de a le permite să înțeleagă conform modurilor care le sunt specifice. Acest lucru este important, fiind o dovadă de inteligență și din partea celui care predă. Pedagogia eficientă este cea care se adresează în diferite momente creierului în totalitatea lui și nu doar uneia dintre zonele lui." (Idem)

I.9. STIMULAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE PRIN STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE

Teoria inteligențelor multiple a fost propusă de Howard Gardner profesor de teoria cunoașterii, educație și psihologie la Universitatea Harvard și de neurologie la Facultatea de Medicină din Massachusetts, S.U.A. El critică modelul unilateral în care este privită, recunoscută și valorizată inteligența umană și, pe baza studiilor neurologice și antroplogice, propune un model alternativ, numit teoria inteligențelor multiple. Aceasta pleacă de la premisa că toți oamenii dispun de cel puțin nouă inteligențe diferite (incluzând nu numai pe cea **verbal/lingvistică** ori **logico-matematică**, dar și pe cea **spațială, muzicală, corporală, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială**). Gardner le-a definit pe primele șapte în 1983 în lucrarea *„Frames of Mind"* și pe ultimile două în *„Intelligence Reframed"* (1999). Vorbind despre inteligența artistică, el precizează faptul că fiecare inteligență poate fi folosită într-un mod estetic sau mai puțin estetic. De exemplu, pot folosi inteligența lingvistică, exprimându-mă metaforic, în versuri, deci, în mod artistic sau pot asculta o melodie liniștitoare în timp ce aștept pe scaun la dentist, folosind inteligența muzicală într-un mod neartistic. Și inteligența tehnologică sau instrumentală poate fi luată în considerație ca o componentă a inteligențelor spațială, corporală și logică; la fel și cea care privește abilitățile (inteligența) de a lucra cu calculatorul (de a crea programe, de a inventa noi limbaje, de a tasta foarte repede, de a naviga pe net etc.) care se poate înscrie, alături de altele, în rândul unor noi tipuri de inteligențe ce pot să apară pe măsură ce evoluăm.

În 1983, Gardner definea inteligența ca fiind „abilitatea omului de a-și rezolva problemele în viață sau de a crea produse care sunt valorizate în unul sau mai multe contexte culturale" (*Frames of Mind: The Theory of*

Multiple Intelligences). Revenind şi completându-şi teoria în 1999, Gardner subliniază faptul că inteligenţa umană este un *„potenţial bio-psihologic* de a prelucra informaţia, care poate fi activat pentru rezolvarea de probleme şi crearea de produse preţuite de cel puţin o cultură." *(Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century)*

Conform TIM fiecare individ poseda cel putin nouă inteligenţe diferite, exprimate prin moduri variate de învăţare şi modalităţi particulare de exprimare a achiziţiilor dobândite. Fiecare om reprezintă o combinaţie unică de dezvoltare şi manifestare a acestor abilităţi. Din acest motiv, cadrele didactice pot să ia în consideraţie aceste diferenţe la elevii lor şi să opteze pentru tratarea diferenţiată a acestora în procesul de predare-învăţare-evaluare. De modul cum aceste potenţialităţi latente ale elevilor sunt stimulate, depind dezvoltarea şi manifestatea lor expresivă. Lipsa de stimulare poate duce la scăderea şanselor de dezvoltare a unui anumit tip de inteligenţă, datorită faptului că zonele cerebrale corespunzătoare rămân nefolosite, se dezactivează, conducând la reducerea abilităţilor specifice de învăţare. Garner atrage atenţia asupra faptului că aceste inteligenţe sunt potenţialităţi biologice care se dezvoltă mai mult sau mai puţin în funcţie de oportunităţile întâlnite şi de motivaţia individuală, la orice vârstă. Folosid strategiile interactive de predare, învăţare şi evaluare educatorii pot să propună elevilor alternative metodologice centrate pe stimularea diferitelor tipuri de inteligenţe dominante, asigurând tratarea diferenţiată a acestora în procesul instructiv-educativ. Plecând de la premisa că performanţele în învăţare depind de motivaţie şi de gradul de stimulare în activitate, elevilor trebuie să le oferim o gamă variată de experienţe printre care să se regăsească şi cele menite să le asigure o învăţare eficientă, corespunzătoare inteligenţei sau inteligenţelor dominante.

În teoria sa, Gardner specifică opt **criterii de existenţă** pentru o inteligenţă:

- Inteligenţele au localizare pe creier. În cazul producerii unei leziuni cerebrale se poate constata deteriorarea abilităţilor cognitive specifice tipului de inteligenţă localizat în acea zonă.
- Sunt observabile în forme izolate, la savanţi, la „copii minune", la persoane autiste care manifestă diferenţe mari între nivelul propriilor abilităţi.
- Au o operaţie sau un set de operaţii cheie identificabile, care le activează. De exemplu, o melodie poate reactiva abilităţile muzicale.

- Au o istorie de dezvoltare distinctă şi se exprimă prin performanţe.
- Au o istorie a evoluţiei, putându-se identifica originea fiecăreia.
- Pot fi identificate prin sarcini de lucru/experimente psihologice.
- Pot fi identificate prin cercetări psihometrice.
- Sunt susceptibile de a se codifica în sisteme de simboluri (gesturi, forme de artă, cuvinte etc.).

Iată care sunt cele nouă tipuri de inteligenţe multiple descrise de H. Gardner:

1. Inteligenţa verbală/lingvistică

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligenţă au darul cuvintelor şi se caracterizează prin abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic, pentru a-şi aminti informaţiile. Manifestă plăcerea de a citi, a scrie, a vorbi, sunt atenţi la folosirea limbajului şi sensibili la sensurile, structurile şi funcţiile cuvintelor. Pot fi: jurnalişti, poeţi, avocaţi, profesori, scriitori, moderator T.V., oratori etc.

2. Inteligenţa logico-matematică

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligenţă au darul numerelor şi al logicii şi se caracterizează prin capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operaţii matematice, de a investiga ştiinţific sarcinile, capacitatea de a utiliza raţionamente inductive şi deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înţelege relaţiile complexe dintre concepte, idei şi lucruri, capacitatea de a opera cu modele, categorii şi relaţii, de a grupa şi ordona date, precum şi de a le interpreta. Sunt cei ce manifestă o gândire logică şi critică, sunt ordonaţi şi exacţi în datele pe care le oferă sau le solicită de la alţii. Pot fi: matematicieni, contabili, oameni de ştiinţă, programatori etc.

3. Inteligenţa vizuală/spaţială

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligenţă au darul imaginilor, percepând cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spaţiul şi relaţiile dintre aceste elemente. Sunt oamenii care înţeleg cel mai bine lumea prin intermediul vizualizării şi orientării spaţiale. Ei gândesc în imagini şi au darul de a percepe cu acurateţe lumea vizuală şi capacitatea de a gândi tridimensional. Pot fi: pictori, arhitecţi, fotografi, artişti, piloţi, ingineri mecanici, sculptori, grădinari, cartografi, proiectanţi, graficieni etc.

4. Inteligenţa muzicală/ritmică

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligenţă posedă darul, aptitudinile şi talentul muzical. Au capacitatea de a produce şi de a aprecia muzica,

ritmul, înălțimea sunetului și a timbrului. Sunt persoanele care înțeleg cel mai bine lumea prin ritmuri și melodii, apreciind formele de expresivitate muzicală. Se manifestă prin „capacitatea de a percepe (în calitate de meloman), de a discrimina (în calitate de critic muzical), de a transforma (în calitate de compozitor), și de a exprima (în calitate de interpret) formele muzicale" (Armstrong, 2000). Sunt muzicieni, cântăreți, compozitori, poeți, pianiști.

5. Inteligența corporală/kinestezică

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul coordonării motrice și o bună sensibilitate tactilă. Simt nevoia să se afle mereu în mișcare și reacționează fizic la tot ce-i înconjoară. Posedă capacitatea de a controla și interpreta foarte ușor mișcările corpului, de a manevra obiectele, realizând coordonarea (armonia) dintre trup și spirit. Sunt foarte îndemânatici și folosesc corpul în moduri sugestive și complexe. Ei sunt atleți, meșteșugari, mecanici, chirurgi, dansatori, sculptori, tâmplari, sportivi, actori etc.

6. Inteligența socială, interpersonală

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul empatic și al relaționării, interacționând eficient cu ceilalți. Sunt persoanele care crează și mențin sinergia grupului, motivând membrii acestuia să acționeze în vederea atingerii scopului comun. Dispun de capacitatea de a sesiza, aprecia și înțelege stările, intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, mediază cu succes conflictele, demonstrează calități de lider și participă la activități colective. Pot fi profesori, directori, politicieni, consilieri, polițiști, lideri etc.

7. Inteligența intrapersonală

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul autoreflecției, al metacogniției și capacitatea de autocunoaștere și autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații, temeri. Le place să lucreze singuri și știu foarte bine să se auto-motiveze. Sunt auto-comprehensivi, introspectivi, contemplativi, independenți, plini de voință. Sunt teologi, întreprinzători etc.

8. Inteligența naturalistă

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul naturii, iubesc și înțeleg natura, flora, fauna, frumusețile pământului. Ei recunosc și clasifică diferite specii și rase, cresc, colecționează plante și animale și apără interesele acestora. De asemenea, sunt preocupați de speciile pe cale de dispariție. Pot fi astronomi, biologi, ecologi, fermieri etc.

9. Inteligența existențială

Cei ce au dezvoltat acest tip de inteligență au darul de a reflecta, de a filozofa, sensibilitatea și capacitatea de a pune întrebări profunde despre existența umană, sensul vieții, de ce suntem pe pământ, cum am ajuns aici, ce misiune avem, de ce murim, ce este fericirea, cât de mare este Universul? Sunt filozofi, gânditori, analiști etc.

Inteligența existențială este pe jumătate luată în considerație de Gardner, datorită faptului că nu a reușit să-i determine zona cerebrală corespunzătoare și responsabilă de activarea ei.

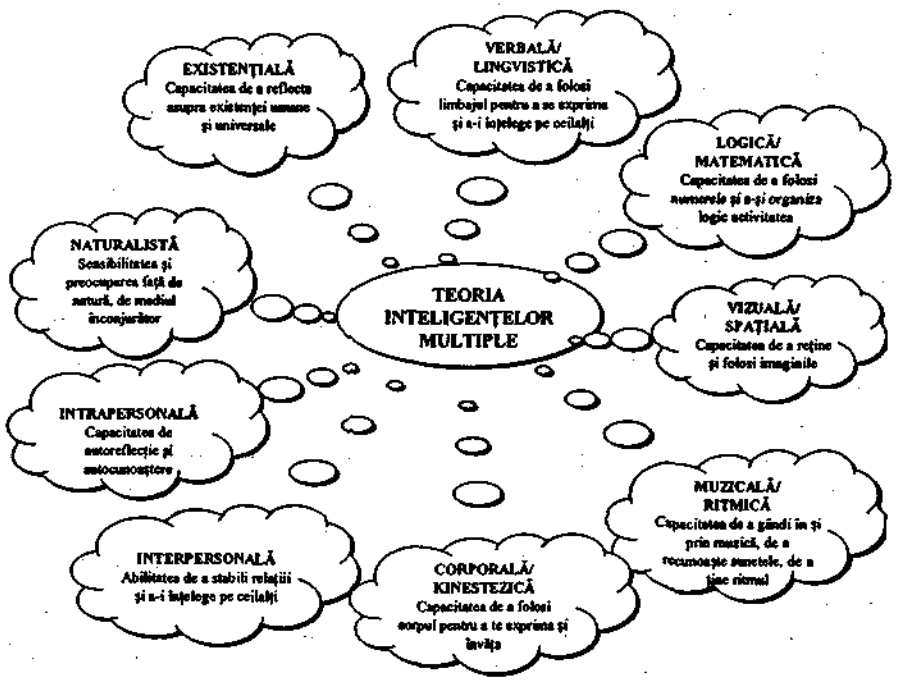

EXISTENȚIALĂ
Capacitatea de a reflecta asupra existenței umane și universale
VERBALĂ/ LINGVISTICĂ
Capacitatea de a folosi limbajul pentru a se exprima și a-i înțelege pe ceilalți
LOGICĂ/ MATEMATICĂ
Capacitatea de a folosi numerele și a-și organiza logic activitatea
NATURALISTĂ
Sensibilitatea și preocuparea față de natură, de mediul înconjurător
TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE
VIZUALĂ/ SPAȚIALĂ
Capacitatea de a reține și folosi imaginile
INTRAPERSONALĂ
Capacitatea de autoreflecție și autocunoaștere
MUZICALĂ/ RITMICĂ
Capacitatea de a gândi în și prin muzică, de a recunoaște sunetele, de a simți ritmul
INTERPERSONALĂ
Abilitatea de a stabili relații și a-i înțelege pe ceilalți
CORPORALĂ/ KINESTEZICĂ
Capacitatea de a folosi corpul pentru a te exprima și învăța

Fig. nr. 10: Teoria inteligențelor multile

Cum poate fi aplicată teoria inteligențelor multiple în activitatea didactică?

- **Întrebarea** de la care trebuie să plecăm este următoarea:

Cum poate fi transpusă didactic această informație/idee/temă/noțiune/teorie/abilitate din programa școlară pentru a dezvolta inteligețele multiple la elevi?

- **Răspunsul:**

Printr-o varietate de activităţi şi căi/metode/tehnici menite să stimuleze cât mai multe potenţialităţi/aptitudini individuale ale elevilor.

Trebuie precizat faptul că nici un program didactic nu poate să stimuleze în egală măsură toate cele nouă inteligenţe multiple şi nici nu este necesar ca toate să fie cuprinse într-o singură lecţie. Predarea în spiritul stimulării inteligenţelor multiple nu schimbă radical modul în care profesorii predau în mod natural.

În *predare, învăţare, evaluare* trebuie căutate căile prin care se poate relaţiona cu: *cuvintele, numerele sau logica, imaginile, muzica, introspecţia, experienţa fizică, experienţa socială, experienţa în natură.* Este poate nevoie de accentuarea sau adăugarea unor strategii de predare-învăţare-evaluare complementare care să solicite mai mult manifestarea *interactivă* a elevului. Aceste strategii sunt menite să stimuleze reflecţia şi implicarea în procesul cunoaşterii.

O reţetă general valabilă nu există însă, cadrele didactice care doresc să predea în spiritul teoriei inteligenţelor multiple pot să urmeze aceşti paşi:

1. Un prim pas care trebuie făcut este ***cunoaşterea şi identificarea capacităţilor/abilităţilor elevilor*** care le permit acestora să se remarce şi care sunt proprii unui tip de inteligenţă dominant.

Acest lucru se poate realiza prin:

– realizarea de portofolii de observaţie a elevilor în timpul orelor, dar şi în afara lor;

– stimularea elevilor pentru a-şi exprima interesele;

– crearea de jurnale reflexive în care elevii să-şi noteze propriile reflecţii, obiective, punctele tari, punctele slabe, domeniile despre care ar dori să afle mai multe date, informaţii, modalităţile prin care ar dori să înveţe;

– oferirea de ocazii/activităţi în care să-şi demonstreze abilităţile;

– programarea unor teste de autoevaluare a cunoştinţelor şi abilităţilor, în scopul dezvoltării capacităţii de reflecţie asupra propriilor progrese înregistrate şi a conştientizării lacunelor şi a beneficiilor;

– chestionarea elevilor.

Reamintim faptul că toţi oamenii posedă într-o combinţie unică cele nouă inteligenţe, într-un mod mai mult sau mai puţin evident. Majoritatea oamenilor au însă dezvoltate una, două sau chiar trei inteligenţe.

2. Al doilea pas: ***familiarizarea*** elevilor cu teoria inteligenţelor multiple. Elevilor trebuie să le explicăm în ce constă această teorie şi care este specificul fiecărei inteligenţe, cum poate fi ea descoperită/recunoscută şi dezvoltată. Predarea în spiritul teoriei inteligenţelor multiple se realizează treptat, în fiecare zi adăugând câte un element nou, menit să trezească interesele elevilor şi să le descopere talentele. De asemenea, elevii pot fi stimulaţi periodic să expună felul în care şi-au manifestat inteligenţele în activităţi formale, nonformale sau informale. Acest lucru îi ajută să conştientizeze mai mult profilul psihologic personal, precum şi pe cel al colegilor. O altă modalitate de familiarizare a elevilor cu teoria inteligenţelor multiple o constituie invitarea în cadrul orelor, a unei personalităţi publice care s-a făcut remarcată dovedind prezenţa pregnantă a unor abilităţi specifice unei inteligenţe: scriitori, artişti, arhitecţi, muzicieni, ingineri, arheologi etc.

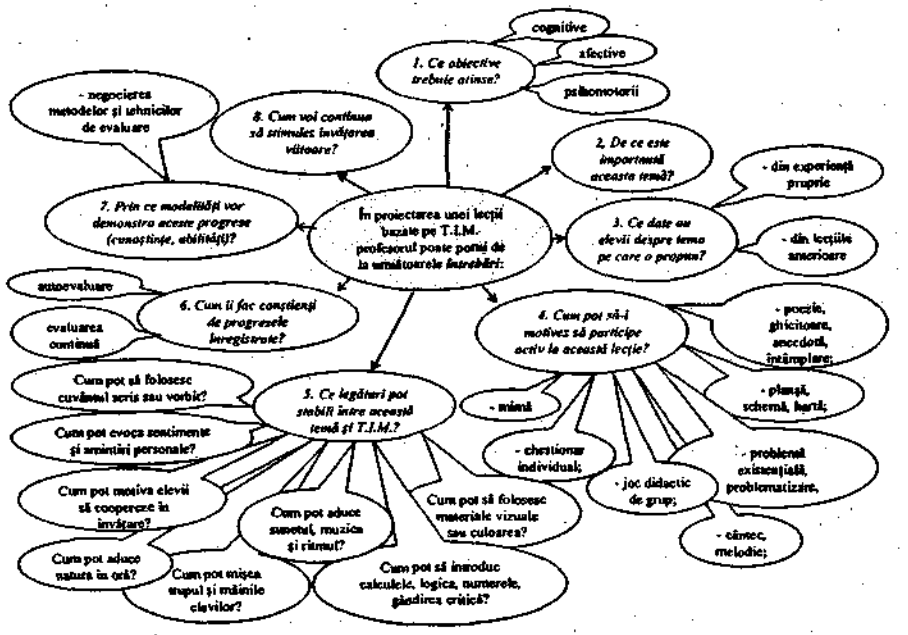

În proiectarea unei lecţii bazate pe T.I.M. profesorul poate porni de la următoarele întrebări:
1. Ce obiective trebuie atinse?
cognitive
afective
psihomotorii
2. De ce este importantă această temă?
- din experienţă proprie
3. Ce date au elevii despre tema pe care o propun?
- din lecţiile anterioare
4. Cum pot să-i motivez să participe activ la această lecţie?
- poezie, ghicitoare, anecdotă, întâmplare;
- planşă, schemă, hartă;
- problema existenţială, problematizare,
- cântec, melodie;
- joc didactic de grup;
- chestionar individual;
- mimă
5. Ce legături pot stabili între această temă şi T.I.M.?
Cum pot să folosesc materialele vizuale sau culoarea?
Cum pot să introduc calculele, logica, numerele, gândirea critică?
Cum pot aduce sunetul, muzica şi ritmul?
Cum pot motiva elevii să coopereze în învăţare?
Cum pot aduce natura în oră?
Cum pot mişca trupul şi mâinile elevilor?
Cum pot să folosesc cuvântul scris sau vorbit?
Cum pot evoca sentimente şi amintiri personale?
6. Cum îi fac conştienţi de progresele înregistrate?
autoevaluare
evaluarea continuă
7. Prin ce modalităţi vor demonstra aceste progrese (cunoştinţe, abilităţi)?
8. Cum voi continua să stimulez învăţarea viitoare?
- negocierea metodelor şi tehnicilor de evaluare

Fig. nr.11: Proiectarea lecţiilor cu ajutorul T.I.M.

3. Al treilea pas: elevii trebuie ***să reflecte*** asupra propriilor potenţialităţi/capacităţi, conştientizându-şi combinaţia de inteligenţe multiple.

4. Al patrulea pas: elevii trebuie să dorească/să fie **motivaţi** să lucreze pentru a-şi dezvolta inteligenţele multiple.

5. Al cincilea pas: cadrul didactic trebuie să ofere **cadrul/ocaziile/oportunităţile** în care elevii să-şi poată manifesta şi dezvolta inteligenţele multiple. Elevii trebuie învăţaţi să gândească precum un om de ştiinţă, un matematician, artist, istoric etc.

În sprijinul organizării activităţilor bazate pe stimularea inteligenţelor multiple, profesorii pot folosi *strategii didactice interactive de predare-învăţare-evaluare*: portofolii, hărţi conceptuale, proiecte, interviuri, jurnal reflexiv, studiu de caz etc. Elevii au astfel ocazia de a-şi exprima propriile interese, opinii, atitudini faţă de materialul de studiat şi asupra modului în care doresc şi pot să-l studieze. De asemenea, profesorul poate să stabilească împreună cu elevul modalitatea prin care acesta va face dovada propriilor cunoştinţe însuşite, a abilităţilor dezvoltate şi a performanţelor înregistrate, conştienţi fiind de faptul că *„important este nu cât eşti de deştept ci cum dovedeşti că eşti deştept"*.

Astfel, o preocupare constantă a educatorului, ar trebui să fie stimularea elevilor să reflecte asupra propriului proces de cunoaştere şi de evaluare.

Pentru a propune elevilor activităţi menite să le stimuleze inteligenţele multiple, cadrul didactic trebuie mai întâi să elaboreze obiectivele operaţionale folosind verbe comportamentale. T.I.M. permite aplicarea operaţională a Taxonomiei lui Bloom după cum reiese din tabelul nr. 3.

Este importantă adaptarea strategiilor didactice de predare, învăţare şi evaluare la stilului de învăţare al elevilor pentru a obţine performanţele dorite. Garner, prin teoria sa, promovează concepţia conform căreia cadrele didactice trebuie să-şi adapteze stilul de predare la stilul de învăţare al elevilor.

Predarea-învăţarea adecvată la punctele forte ale elevului conduce la atingerea dezideratelor într-un mod plăcut şi uşor. „Elevii pot învăţa orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învăţare; aceiaşi elevi înregistrează eşecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte" (Dunn, R, 1990, p. 18).

Tabelul nr. 3: Corelarea Taxonomiei lui Bloom cu T.I.M.

TIPUL DE INTELIGENŢĂ	CUNOAŞTERE	ÎNŢELEGERE	APLICARE	ANALIZĂ	SINTEZĂ	EVALUARE
1. Inteligenţa verbală/ lingvistică	să definească, să memoreze, să listeze;	să clarifice, să discute, să reformuleze, să descrie, să explice;	să intervieveze, să dramatizeze, să exprime, să arate, să publice;	să interpreteze, să compare, să întrebe, să investigheze, să-organizeze;	să compună, să creeze, să imagineze, să prezică, să inventeze;	să evalueze, să recapituleze, să deducă, să sugereze, să prezică, să corecteze,
2. Inteligenţa logico-matematică	să reproducă, să colecţioneze, să eticheteze, să specifice, să enumere, să relateze;	să descrie, să identifice, să numească, să localizeze, să grupeze	să testeze, să rezolve, să calculeze, să arate, să demonstreze, să experimenteze;	să analizeze, să interpreteze, să investigheze, să descopere, să chestioneze, să examineze;	să inventeze, să formuleze, să construiască ipoteze, să sistematizeze;	să ordoneze, să valorizeze, să evalueze, să selecteze, să măsoare, să noteze;
3. Inteligenţa vizuală/spaţială	să observe, să configureze, să eticheteze, să rescrie, să copieze, să deseneze;	să ilustreze, să exprime, să explice cu ajutorul imaginilor;	să demonstreze, să vizualizeze, să demonteze, să ilustreze, să dovedească, să construiască;	să cerceteze, să aranjeze, să facă diagrame şi grafice, să compare, să distingă;	să compună, să producă, să conceapă, să asambleze, să imagineze;	să valorizeze, să selecteze, să aleagă, să estimeze, să ordoneze;
4. Inteligenţa muzicală/ritmică	să memoreze, să repete, să copieze, să reproducă, să numească;	să recunoască, să exprime, să descrie, să traducă în limbaj muzical;	să demonstreze, să dramatizeze, să ilustreze, să arate, să cânte;	să interpreteze, să analizeze, să aranjeze, să organizeze, să diferenţieze;	să compună, să producă, să aranjeze, să conceapă, să creeze,	să aprecieze, să valorizeze, să estimeze, să ordoneze;
5. Inteligenţa corporală/ kinestezică	să repete mişcările, să descrie,	să discute, să exprime, să descrie,	să demonstreze, să dramatizeze, să ilustreze,	să interpreteze, să analizeze, să aranjeze,	să producă, să aranjeze, să conceapă,	să măsoare, să estimeze, să ordoneze;

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	CUNOAȘTERE	ÎNȚELEGERE	APLICARE	ANALIZĂ	SINTEZĂ	EVALUARE
	să copieze, să reproducă, să urmeze modelele;	să traducă în limbaj corporal, să localizeze;	să arate, să experimenteze, să folosească, să opereze, să simuleze;	să organizeze, să sorteze, să grupeze, să clasifice;	să creeze, să construiască;	
6. Inteligența socială, interpersonală	să repete, să descrie, să spună, să reproducă, să colecteze date, să numească;	să discute, să exprime, să descrie, să explice, să reformuleze, să raporteze;	să intervieveze, să demonstreze, să dramatizeze, să ilustreze, să arate, să simuleze, să folosească;	să supravegheze, să interpreteze, să analizeze, să organizeze, să investigheze, să întrebe, să sorteze;	să formuleze, să fundamenteze, să conceapă, să creeze, să propună, să planifice;	să decidă, să concluzioneze, să sugereze, să critice, să estimeze, să ordoneze;
7. Inteligența intrapersonală	să repete, să studieze, să memoreze, să descrie, să reproducă, să colecteze date, să numească;	să expună, să traducă, să descrie, să explice, să reformuleze, să recapituleze;	să monologheze, să demonstreze, să planifice, să ilustreze, să arate, să simuleze, să folosească;	să analizeze, să interpreteze, să distingă, să investigheze, să se întrebe;	să planifice, să conceapă, să creeze, să propună, să compună;	să sugereze, să judece, să concluzioneze, să critice;
8. Inteligența naturalistă	să observe, să studieze, să memoreze, să descrie, să reproducă, să colecteze date, să numească;	să expună, să traducă, să descrie, să explice, să ilustreze;	să demonstreze, să planifice, să ilustreze, să arate, să simuleze, să folosească;	să cerceteze, să analizeze, să interpreteze, să distingă, să investigheze, să caute;	să creeze, să propună, să compună, să asambleze;	să valorizeze, să sugereze, să selecteze;

Prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ, curriculum-ul se organizează în jurul celor șapte abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, interpersonală și intrapersonală (Gardner, 1991).

Dezvoltarea curriculară bazată pe T.I.M. are în vedere lărgirea evantaiului de experiențe de învățare propuse elevilor și pe această bază crearea mai multor ocazii pentru dezvoltarea talentelor acestora. Totodată, se promovează dezvoltarea viziunilor intradisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare pentru realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice care doresc îmbunătățirea actului didactic, propunem în tabelul cu nr. 4 câteva sugestii pentru stimularea abilităților specifice fiecărui tip de inteligență. Cunoscând la ce se pricepe cel mai bine elevul, ce îi place să facă, cum învață mai bine și prin ce modalități poate fi stimulat, profesorul poate propune metode și tehnici adecvate de lucru. Rezultatele așteptate nu vor întârzia să apară, cu mai puțin efort și însoțite de plăcerea de a învăța a educatului.

Predarea în consonanță cu punctele forte ale elevului înseamnă de fapt cunoașterea acestora de către cadrul didactic și adaptarea strategiilor didactice la particularitățile celor cu care lucrează.

Învățarea în concordanță cu punctele forte ale elevilor presupune conștientizarea de către aceștia a propriilor aptitudini, talente, abilități și folosirea lor pentru a compensa lipsa altora sau prezența lor mai puțin manifestă. T.I.M. promovează existența unei varietăți de căi diferite de învățare: prin cuvânt scris sau oral, dar și prin muzică, prin desen, ori prin mișcare.

Tabelul nr. 4: Aplicarea T.I.M. în clasă

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	LA CE SE PRICEPE CEL MAI BINE?	CE ÎI PLACE SĂ FACĂ?	CUM ÎNVAȚĂ MAI BINE?	PRIN CE ACTIVITĂȚI POATE FI STIMULAT?	METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE
1. VERBAL/ LINGVISTICĂ	– a citi; – a scrie; – a povesti; – a memora; – a convinge; – a gândi în cuvinte;	– să discute; – să dezbată; – să argumenteze; – să asocieze cuvintele; – să rezolve integrame, rebusuri; – să creeze versuri, metafore, bancuri; – să dea porecle colegilor;	– citind, auzind, luând notițe, spunând, asociind cuvintele;	– realizare de compuneri, poezii, eseuri, reportaje, recenzii interviuri, anchete, rezumate, articole, realizare de fișe de studiu, crearea de figuri de stil, ghicitori, povestioare, dramatizări;	– metode de comunicare orală și scrisă (povestirea, descrierea, explicația, expunerea cu oponent, prelegerea, conferința, conversația euristică, discuția colectivă, dezbaterea, problematizarea, studiul de text); – metoda dramatizării; – metode interactive (predarea-învățarea reciprocă, jigsaw, pălăriile gânditoare, brainstorming, explozia stelară); – portofoliul, jurnalul reflexiv, tehnica 3-2-1, metoda R.A.I.
2. LOGICĂ/ MATEMATICĂ	– a rezolva probleme rapid; – a argumenta logic; – a gândi abstract, rațional; – a analiza critic	– să experimenteze; – să rezolve probleme; – să folosească numerele și formulele;	– clasificând, categorisind, gândind abstract, logic, rațional, critic, făcând conexiuni;	– rezolvare de probleme; – crearea de conexiuni logice între concepte; – extragerea esențialului dintr-un	– metode algoritmice; – instruirea programată; – I.A.C.; – metode de explorare a realității (experimentul, demonstrația); – metode bazate pe acțiune

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	LA CE SE PRICEPE CEL MAI BINE?	CE ÎI PLACE SĂ FACĂ?	CUM ÎNVAȚĂ MAI BINE?	PRIN CE ACTIVITĂȚI POATE FI STIMULAT?	METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE
		– să mențină ordinea; – să creeze reguli, raționamente;	– după reguli clare; – urmând instrucțiunile date pas cu pas; – folosind analogii, comparații, deducții;	text; – organizarea materialului de studiu; – crearea de argumentații bazate pe raționamente; – să compare pentru a stabili similitudini și diferențe;	reală sau simulată (exercițiul, studiul de caz, jocul didactic); – hărțile concetuale;
3. VIZUALĂ/ SPAȚIALĂ	– se orientează bine în spațiu; – observă detaliile; – reține cu exactitate figurile, imaginile; – vizualizează ușor;	– să deseneze; – să coloreze; – să construiască; – să modeleze; – să demonteze; – să monteze; – să rezolve puzzle;	– cu ajutorul imaginilor, culorilor, vizualizând, desenând; – subliniază cu diferite culori ideile principale dintr-un text;	– transpunerea în desene, pictură a textului citit; – crearea de hărți, machete, figuri tridimensionale scheme;	– metode de explorare directă și indirectă a realității (observația, demonstrația, modelarea); – metode bazate pe acțiune reală sau simulată (lucrările practice, aplicațiile tehnice, simularea); – hărți conceptuale; – portofolii cu imagini, picturi, desene, fotografii, reprezentări grafice, înregistrări video; – tehnica lotus; – metoda piramidei; – diagrama cauzelor și a

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	LA CE SE PRICEPE CEL MAI BINE?	CE ÎI PLACE SĂ FACĂ?	CUM ÎNVAȚĂ MAI BINE?	PRIN CE ACTIVITĂȚI POATE FI STIMULAT?	METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE
					efectului; – vizionarea de diapozitive, filme didactice;
4.CORPO-RALĂ/ KINESTEZICĂ	– a dansa; – a-și coordona mișcările; – a-și exprima ideile și sentimentele într-un mod plastic;	– să se miște; – să atingă; – să mânuiască; – să manevreze; – să danseze; – să folosească limbajul corpului, mimica și gestica;	– cu ajutorul analizatorilor tactilo-kinestezici; – prin implicare directă;	– de manipulare a obiectelor; – de miscare coordonată (bătăi din palme, tropăit); – euritmia;	– metode de explorare directă și indirectă a realității (observația, experimentul, demonstrația, modelarea); – metode bazate pe acțiune reală sau simulată (activități practice, aplicațiile tehnice, studiul de caz, simulare); – pantomimă, dramatizare; – jocuri de rol; – activități fizice;
5. MUZICALĂ/ RITMICĂ	– a cânta; – a memora divese melodii și ritmuri; – a produce diferite sunete; – a crea muzică;	– să cânte, să compună muzică; – să cânte la un instrument; – să asculte muzică;	– cu ajutorul ritmurilor muzicale, a sunetelor; – ascultând muzică; – cântând;	– activități care folosesc ritmuri, sunete, melodii, instumente muzicale (flautul, chitara, pianul, ocarina, xilofonul, tamburina etc.); – producere de sunete;	– transpunerea unui text pe note muzicale; – dramatizarea; – portofoliile muzicale; – folosirea de înregistrări audio; – folosirea instrumentelor muzicale și de percuție; – concerte, spectacole;
6. SOCIALĂ/ INTERPER-SONALĂ	– a colabora, – a negocia; – a comunica cu	– să colaboreze; – să aibe prieteni; – să ajute pe	– în grup, echipe, perechi;	– de colaborare în rezolvarea sarcinilor de lucru;	– metode interactive de grup (predarea-învățarea reciprocă, jigsaw, pălăriile

TIPUL DE INTELIGENȚĂ	LA CE SE PRICEPE CEL MAI BINE?	CE ÎI PLACE SĂ FACĂ?	CUM ÎNVAȚĂ MAI BINE?	PRIN CE ACTIVITĂȚI POATE FI STIMULAT?	METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE
	ceilalți; – a-i înțelege empatic; – a rezolva conflictele;	ceilalți; – să cunoască noi oameni;	– stabilind relații; – oferind și primind ajutor;	– de sprijin reciproc;	gânditoare, brainstorming, schimbă perechea, philips 6/6, frisco, proiectul colectiv, portofoliile de grup etc.); – metode de comunicare (conversația, discuția colectivă, dezbaterea, povestirea, explicația, descrierea, expunerea cu oponent, problematizarea etc.); – jocul de rol, studiul de caz;
7. INTRA-PERSONALĂ	– a se autocunoaște și autoevalua; – a-și exprima propriile sentimente;	– autoreflecție, – stabilirea de obiective personale;	– să lucreze singur, în ritm propriu; – să-și aleagă sarcinile;	– activități individuale; – tratare diferențiată; – sarcini pe măsură;	– muncă independentă; – crearea de jurnale reflexive personale, eseuri; – portofolii individuale;
8. NATURA-LISTĂ	– a înțelege natura, flora, fauna; – e preocupat de problemele ecologice;	– să stea în aer liber; – să crească animale; – să colecționeze plante, animale;	– să observe realitatea; – să culeagă date;	– activități în clasă sau pe teren de studiere a plantelor și animalelor (vii sau mulaje);	– metode bazate pe acțiune reală sau simulată (activități practice, aplicațiile tehnice, studiul de caz, simulare); – metode de explorare directă a realității (observații, experimentul, demonstrația, excursii, expediții, vizite de studiu); – proiectul de cercetare, studiul de caz, portofolii;

Sintetizând, putem stabili care sunt cel mai des folosite metode care activează şi dezvoltă cel puţin o inteligenţă multiplă:

– *discuţia în grup, conversaţia colectivă, dezbaterea, brainstormingul, predarea-învăţarea reciprocă, pălăriile gânditoare* stimulează inteligenţele **verbală/lingvistică şi interpersonală;**

– *problematizarea* pentru inteligenţele **logico–matematică** şi **verbală/lingvistică;**

– *experimentul, demostraţia* stimulează inteligenţele **kinestezică, matematică, intrapersonală** dacă elevul lucrează individual şi **interpersonală** dacă elevul lucrează în grup sau pe perechi;

– *exerciţiul de compunere a unei melodii pe un text dat* stimulează inteligenţele **verbală, muzicală, intrapersonală** sau **interpersonală;**

– *hărţile conceptuale* folosesc inteligenţele **spaţială/vizuală, logică-matematică, verbală/lingvistică, interpersonală** şi/sau **intrapersonală;**

– *metoda dramatizării* dezvoltă inteligenţele **verbală/lingvistică, muzicală, spaţială, corporală/kinestezică, interpesonală;**

– *exerciţiul de crearea de planşe/reprezentări grafice/postere* se bazează în special pe inteligenţele **spaţială/vizuală** şi **verbală/lingvistică;**

– *eseul* stimulează cel puţin două inteligenţe: **intrapersonală** şi **verbală/lingvistică;**

– *simularea* foloseşte inteligenţele **verbală/lingvistică, interpersonală, corporală/kinestezică;**

– *portofoliile* stimulează următoarele tipuri de inteligenţă: **verbală/lingvistică, spaţială/vizuală** (prin aspectul redactării şi folosirii instrumentelor vizuale, gen pagini colorate, markere, desene, ilustraţii, fotografii, coperta), **logică–matematică** (prin odonarea materialelor, clasificarea lor, cronologie, aşezare în pagină), **muzicală** (dacă conţine înregistrări audio), **intrapersonală** (prin autoevaluările efectuate şi reflecţiile asupra obiectivelor propuse şi asupra rezultatelor înregistrate, teme de aprofundat, interese nou descoperite), **interpersonală** (pentru activităţile desfăşurate în grup), **existenţială** (în măsura în care sunt propuse întrebări profunde).

Ce ar putea conţine un ***portofoliu centrat pe inteligenţele multiple?***

1. Pentru a stimula abilităţile specifice *inteligenţei verbal/lingvistice,* elevii pot include în portofoliu următoarele materiale:

- compuneri, rezumate, recenzii, povestioare;
- notiţe, planuri, eseuri, poezii, fişe de studiu;

- colecţii de articole, interviuri, reportaje, anchete, chestionare, anecdote, ghicitori;
- referate, rapoarte finale de activitate;
- argumentaţii prin care se explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare şi cum se articulează între ele;
- evaluări şi autoevaluări ale modului cum au fost îndeplinite sarcinile;
- rebusuri rezolvate, jocuri de cuvinte, povestiri imaginare, S.F. etc.

2. Pentru a stimula abilităţile specifice *inteligenţei logico-matematice,* elevii pot fi îndrumaţi să includă în portofoliu următoarele materiale:

- probleme de logică şi de matematică rezolvate;
- cele mai bune exemple de lucrări la matematică;
- formule, notiţe de calcul, proiecte ştiinţifice;
- hărţi conceptuale;
- argumentaţii logice pe o temă dată;
- *rapoarte finale ale experienţelor ştiinţifice de laborator;*
- exemple de programe de calculator;
- rebusuri rezolvate, jocuri logice, puzzle etc.

3. Pentru a dovedi abilităţile specifice *inteligenţei spaţiale,* elevii pot integra în portofoliu următoarele materiale:

- desene, picturi, reprezentări grafice, scheme, diagrame, fotografii, schiţe;
- înregistrări video, diapozitive;
- hărţi, machete, figuri tridimensionale scheme, colaje, mulaje;
- fişe de observaţii;
- hărţi conceptuale etc.

4. Pentru a exersa abilităţile specifice *inteligenţei corporale/kinestezice,* elevii pot integra în portofoliu următoarele materiale:

- rapoarte ale activităţilor practice şi tehnice, ale experimentelor efectuate;
- studii de caz, mostre;
- produsele activităţilor de lucrul manual, sculptură;
- înregistrări video ale activităţilor în care este folosit limbajul corpului, mimica, gestica, dansul.

5. Pentru a stimula abilităţile specifice *inteligenţei muzicale/ritmice,* elevii pot fi îndrumaţi să includă în portofoliu următoarele materiale:

- discografii întocmite de elevi;

- înregistrări audio-video ale activităților în care se cântă, se folosesc ritmuri, sunete, melodii, instumente muzicale, concerte, spectacole;
- mostre de portative folosite, scrise de elevi;
- versurile cântecelor compuse sau preferate de elevi;
- casete, CD-uri.

6. Pentru a stimula abilitățile specifice *inteligenței sociale/interpersonale,* elevii pot fi îndrumați să includă în portofoliu următoarele materiale:
- produse ale activităților desfășurate în grup, pe perechi, prin cooperare;
- jocuri de rol, studii de caz colective;
- chestionare de opinii, de atitudini;
- rezultate ale anchetelor, interviurilor, cercetărilor efectuate în grup;
- scrisori către și de la alții;
- rapoarte ale activității în grup;
- feedback primit de la colegi, profesori, părinți.

7. Pentru a dezvolta abilitățile specifice *inteligenței intrapersonale,* elevii pot fi îndrumați să propună următoarele materiale pentru portofoliul lor:
- obiective propuse, realizate și obiective de atins (dorințe, împliniri, aspirații);
- noi domenii pe care doresc să le descopăr;
- teme despre care vreau să știu mai mult;
- modalități în care îmi place și doresc să învăț;
- argumentații asupra temelor alese;
- planificarea modului personal de lucru;
- produse ale activităților desfășurate individual;
- autoevaluări, jurnale de reflecție personală;
- reflecții personale, jurnale reflexive;
- grafice individuale de progres;
- eseuri, autobiografii, detalii despre hobby.

8. Pentru a exersa abilitățile specifice *inteligenței naturaliste,* elevii pot integra următoarele materiale în portofoliu:
- notițe, observații despre natură;
- grafice de evoluție a plantelor și animalelor;
- ierbare, insectare, colecții de roci și cochilii;
- lucrări, proiecte, materiale despre mediul înconjurător, problemele ecologice, viața pe Terra, despre Univers și spațiul cosmic;

- fotografii cu plante și animale, mediul lor de viață;
- înregistrări de zgomote din natură, zumzăit de albine, foșnetul valurilor, ciripitul păsărilor, sunete scoase de animale;
- însemnări despre creșterea și îngrijirea animalelor în gospodărie.

Pentru dezvoltarea inteligențelor multiple pot fi propuse elevilor următoarele sarcini de învățare în cadrul orelor de limbă și comunicare și matematică, așa cum sunt exemplificate în tabelul următor:

Tabelul nr.5: Sarcini de învățare din perspectiva T.I.M.

TIPUL DE INTELIGENȚĂ STIMULAT	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA MATEMATICĂ	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA LIMBĂ ȘI COMUNICARE
1. Inteligența verbal/lingvistică	– Compuneți o istorioară-problemă, expuneți cunoscutele și necunoscutele. – Explicați altora cum să alcătuiască o problemă. – Creați jocuri de cuvinte folosind termeni matematici. – Explicați variantele posibile în care poate fi rezolvată o problemă.	– Creați familii de cuvinte, cuv. încrucișate. – Explicați legăturile dintre conceptele învățate. – Compuneți o poezie despre semnele de punctuație. – Scrieți o recenzie, compunere, eseu, referat etc.
2. Inteligența logico/matematică	– Analizați datele problemei, cunoscute și necunoscute. – Ordonați, clasificați logic datele de care aveți nevoie. – Argumentați logic soluția. – Formulați ipoteze științifice.	– Extrageți ideile principale, esențialul dintr-un text. – Stabiliți asemănări și deosebiri. – Clasificați operele studiate după o temă dată. – Comparați personajele din opera...după următororul criteriu....
3. Inteligența vizuală/spațială	– Reprezentați grafic datele problemei. – Imaginați/vizualizați o figură geometrică în tridimensionalitate. – Construiți machete, scheme, figuri geometrice. – Estimați dimensiunile și verificați apoi prin măsurare.	– Realizați o hartă conceptuală pornind de la următorul concept cheie.... – Ilustrați momentele principale ale operei printr-un desen. – Recunoașteți opera după imaginile prezentate. – Folosiți markerele pentru a evidenția pasajele importante din lucrare.

TIPUL DE INTELIGENȚĂ STIMULAT	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA MATEMATICĂ	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA LIMBĂ ȘI COMUNICARE
4. Inteligența muzicală/ritmică	– Învățați și asociați operațiile matematice cu cântece și ritmuri. – Traduceți o problemă în versuri și compuneți o melodie. – Răspundeți printr-un sunet diferit pentru fiecare operație muzicală. – Învățați tabla înmulțirii prin muzică.	– Compuneți un cântec plecând de la tema operei studiate. – Compuneți un căantec în care să folosiți cuvintele noi învățate. – Creați un cântec pentru semnele de punctuație învățate. – Acompaniați la un instrument dramatizarea unei opere studiate.
5. Inteligența naturalistă	– Creați probleme cu tematică aleasă din natură. – Folosiți modelele/tiparele matematice existente în natură. – Alcătuiți răspunsuri folosind materiale din natură. – Folosiți reprezentări ale mediului înconjurător.	– Scrieți o compunere despre viața în mijlocul naturii. – Selectați operele care au ca temă descrierea naturii. – Analizați relația om-natură în operele studiate. – Creați o povestioară în care personajele să fie animalele.
6. Inteligența corporală/kinestezică	– Mimați date problemei. – Construiți figuri geometrice. – Învățați operațiile matematice prin expresii corporale. – Asociați operațiile matematice unor bătăi din palme, picioare sau alte mișcări.	– Asociați semnele de punctuație cu diferite poziții ale corpului. – Mimați întâmplările citite. – Transpuneți într-o piesă de teatru opera studiată. – Folosiți gestica și mimica pentru a expune diferite stări prin care trece personajul literar studiat.
7. Inteligența interpersonală/socială	– Lucrați în echipă pentru rezolvarea unei probleme. – Colaborați în găsirea soluțiilor. – Distribuiți sarcinile și responsabilitățile pentru a găsi soluțiile optime. – Comunică și celorlalți la ce soluție te-ai gandit tu.	– Colaborează cu ceilalți pentru extragerea esnțialului dintr-un fragment dat. – Împarte sarcinile de studiere a unui text împreună cu ceilalți. – Continuați povestirea începută de un coleg. – Cooperați în realizarea unui proiect pe teme de literatură.
8. Inteligența intrapersonală	– Crează o problemă folosind numerele tale: data nașterii,	– Scrie un eseu pe o temă care te preocupă.

TIPUL DE INTELIGENȚĂ STIMULAT	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA MATEMATICĂ	SARCINI DE ÎNVĂȚARE LA LIMBĂ ȘI COMUNICARE
	numerele adresei unde locuiești etc. – Autoevaluează-ți lucrarea la matematică. – Notează-ți ce tipuri de probleme rezolvi ușor și la care întâmpini dificultăți. – Crează-ți propriul caiet cu formule matematice, teoreme etc.	– Explică sintagma: *Cunoaște-te pe tine însuți.* – Notează în jurnalul tău reflexiv cu care personaj literar te asemeni și cu care nu; motivează alegerile. – Compune o poezie despre tine.

Recomandări pentru proiectarea și desfășurarea lecțiilor:

✓ Sprijiniți elevii în recunoașterea talentelor personale.

✓ Considerați elevul o persoană activă, implicată în educația sa și dornic de a-și spune părerea și de a schimba opinii.

✓ Respectați manierele diverse de exprimare, originale, personale, pentru că gândim, învățăm și creăm în moduri diferite.

✓ Luați în considerație faptul că dezvoltarea resurselor personale este influențată de ce și cum învățăm cu inteligențele noastre și că expunerea la o divesitate de experiențe de învățare conduce la amplificarea inteligențelor.

✓ Întăriți încrederea educatului în el însuși, conștienți fiind de faptul că dezvoltarea intelectuală implică stimularea capacității acestuia de a-și exprima sieși și altora ceea ce știe, face și/sau va face.

✓ Destindeți atmosfera și mențineți în timpul activității un climat deschis, democratic care valorifică diversificarea.

✓ Dezvoltați abilitățile elevilor/studenților de depășire a anxietății în comunicarea de orice tip.

✓ Dezvoltați abilitățile de a asculta și a tolera divese opinii referitoare la același subiect și de a găsi compromisuri rezonabile în realizarea sarcinilor.

✓ Promovați predarea-învățarea adecvată la punctele forte ale elevului.

✓ Creați situații în care elevii să rezolve probleme de viață reală, demonstrându-și inteligența dominantă.

✓ Promovați respectul față de diferențele, particularitățile, abilitățile și valorile individuale ale fiecărui participant în cadrul grupului.

În concluzie, folosind strategiile didactice interactive în clasă pentru a stimula inteligențele multiple, elevii vor înțelege cât de inteligenți sunt, vor căpăta încredere în forțele proprii, vor deveni mai conștienți de punctele lor forte, dar și de slăbiciunile lor, pe care le pot suplini prin moduri personale de lucru cu informația. Reflectând asupra propriilor inteligențe, elevii vor ști cum să-și coordoneze întregul demers cognitiv pentru a învăța și a-și exprima rezultatele învățării într-un mod personal, caracteristic. Când elevii își înțeleg propriul stil de învățare, modul în care depun eforturi pentru a învăța, atunci pot controla mai bine mediul în care se află și pot solicita exact ceea ce le este necesar. Evaluarea trebuie integrată în procesul învățării. Elevii trebuie să joace un rol activ în propria evaluare. De aceea profesorul trebuie să le comunice ce așteaptă de la ei (obiectivele) și să stabilească împreună modalitățile prin care vor fi evaluați (cum vor putea dovedi cel mai bine ce au învățat). Implicarea activă în evaluare sporește gradul de reflecție și de conștientizare, ducând la o mai bună autocunoaștere și autoapreciere. Acest fapt motivează o nouă învățare.Prezentăm în continuare un chestionar util pentru pentru determinarea inteligenței(-lor) dominante ale fiecăruia dintre noi (profesori, elevi, studenți etc.).

CHESTIONAR (după Lucia Gliga (coord.), 2001)

Reținеți cifra din paranteza din dreptul propoziției care vi se potrivește:

1. Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie .(1)
2. Oamenii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă. (6)
3. Petrec timp în mod regulat meditând, reflectând și gândindu-mă la problemele importante ale vieții. (7)
4. Îmi place să fiu înconjurat de plante. (8)
5. Când am o problemă caut ajutorul altcuiva mai degrabă decât să încerc s-o rezolv singur. (6)
6. Prefer cărțile/periodicele cu ilustrații multe. (3)
7. Am o voce plăcută. (5)
8. Prefer sporturile de echipă celor care se practică individual. (6)
9. Trebuie să exersez pentru a-mi forma o deprindere; nu ajunge doar să citesc sau să urmăresc o demonstrație. (4)

10. Aud întotdeauna o notă falsă. (5)
11. Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate, cuantificate. (2)
12. Adesea mă joc cu animalele. (8)
13. Cred că am o coordonare motrică bună. (4)
14. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou. (5)
15. Cărțile sunt foarte importante pentru mine. (1)
16. Am participat la sesiuni și seminarii de consiliere și dezvoltare personală ca să aflu mai multe despre mine însumi/însămi. (7)
17. Când închid ochii, văd adesea imagini clare. (3)
18. Am cel puțin trei prieteni apropiați. (6)
19. Reținmai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme. (1)
20. Îmi place să găsesc erori de logică în ceea ce spun sau fac ceilalți. (2)
21. Țin un jurnal în care consemnez evenimentele din viața mea interioară. (7)
22. Îmi plac jocurile ca Scrabble, anagramele etc. (1)
23. Știu multe melodii. (5)
24. Sunt patron sau cel puțin m-am gândit serios să încep o afacere proprie. (7)
25. Prefer să-mi petrec serile cu prietenii decât să stau acasă singur. (6)
26. Pot să-mi imaginez ușor cum ar arăta ceva văzut de sus. (3)
27. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduc cu acuratețe. (3)
28. Fac experimente cu plante și animale. (8)
29. Fac sport/activități fizice în mod regulat. (4)
30. Îmi place să mă distrez, pe mine și pe alții, cu rime sau jocuri de cuvinte. (1)
31. Mă consider lider (sau alții mi-au spus că sunt lider). (6)
32. Sunt sensibil la culori. (3)
33. Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp. (4)
34. Pot să socotesc în minte cu ușurință. (2)
35. Când lucrez îmi place să categorisesc lucrurile după importanța lor. (8)
36. Consider că am voință puternică și că sunt independent(ă). (7)
37. Matematica și științele au fost materiile mele preferate în școală. (2)
38. Pot să țin ritmul cu un instrument de percuție simplu când se cântă un cântec. (5)

39. Folosesc frecvent un aparat de fotografiat sau o cameră video pentru a înregistra ceea ce văd în jur. (3)

40. Ceilalți îmi cer câteodată să explic sensul cuvintelor pe care le folosesc când scriu sau când vorbesc. (1)

41. Îmi place să port haine din materiale naturale. (8)

42. Sunt realist în privința punctelor mele tari și slabe (datorită feedback-ului primit din diverse surse). (7)

43. Cele mai multe idei îmi vin când mă plimb, fac jogging sau desfășor o activitate fizică. (4)

44. Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale. (3)

45. Prefer să joc Monopoly sau bridge decât să joc jocuri video, să fac pasențe sau să joc alte jocuri de unul singur. (6)

46. Ascult frecvent muzică la radio, casetofon etc. (5)

47. Visez mult noaptea. (3)

48. Ca elev, am învățat mai ușor la engleză, științele sociale și istorie decât la matematică și științe. (1)

49. Prefer să petrec un week-end singur la o cabană în pădure decât într-o stațiune modernă cu multă lume în jur. (7)

50. Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tâmplărie sau alte activități manuale. (4)

51. Câteodată mă surprind mergând pe stradă fredonând. (5)

52. Mă orientez ușor în locuri necunoscute. (3)

53. Când conduc pe autostradă sunt mai atent la ce scrie pe panouri decât la peisaj. (1)

54. Mă simt bine în pădure. (8)

55. Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică. (2)

56. Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu ce fac. (6)

57. Simt nevoia să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele. (4)

58. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc. (3)

59. Îmi place să mă implic în activități legate de munca mea, biserică sau comunitate, care presupun prezența unui număr mare de oameni. (6)

60. Îmi place să fac mici experimente. (ex. „Ce-ar fi dacă aș dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare săptămână?") (2)

61. Pot să răspund la atacuri cu argumente. (7)

62. Cânt la un instrument muzical. (5)

63. La școală, geometria mi s-a părut mai ușoară decât algebra. (3)

64. Mintea mea caută structuri, regularități, secvențe logice în jur. (2)

65. Recent am scris ceva ce m-a făcut să mă simt mândru sau a fost apreciat de ceilalți. (1)

66. Weekend-ul ideal este o ieșire în natură. (8)

67. Mă simt bine în mijlocul mulțimii. (6)

68. Cred că aproape orice are o explicație rațională. (2)

69. Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora. (7)

70. Prefer să-mi petrec timpul liber în natură. (4)

71. Mă interesează progresele din știință. (2)

72. Sunt foarte bun bucătar. (8)

73. Folosesc frecvent gesturi sau alte forme de limbaj corporal când vorbesc cu alții. (4)

74. Viața mea ar fi mai săracă dacă n-ar fi muzica (5)

75. Uneori gândesc în concepte clare, abstracte, pe care nu le formulez în cuvinte sau în imagini (2)

76. Conversația mea face apel frecvent la lucruri pe care le-am citit sau le-am auzit. (1)

77. Am câteva scopuri importante în viață, la care mă gândesc în mod regulat. (7)

78. În camera mea trebuie să fie o floare. (8)

79. Îmi place „Montagne russe" și alte experiențe fizice asemănătoare. (4)

80. Am mulți prieteni. (6)

➢ În final, însumați de câte ori aveți fiecare număr și treceți cifra în dreptul numărului corespunzător:

1____; 2_____; 3_____; 4_____; 5_____; 6_____; 7_____; 8____;

➢ Scorurile cele mai ridicate indică inteligențele d-voastră predominante.

Inteligențele au fost numerotate astfel:

1. **Inteligența verbală/lingvistică**
2. **Inteligența logico-matematică**
3. **Inteligența vizuală/spațială**
4. **Inteligența corporală/kinestezică**
5. **Inteligența muzicală/ritmică**
6. **Inteligența socială, interpersonală**
7. **Inteligența intrapersonală**
8. **Inteligența naturalistă**

I.10. TEORIA CONSTRUCTIVISTĂ ÎN EDUCAȚIE ȘI STRATEGIILE DIDACTICE INTERACTIVE

„Postmodernismul generează
și o hermeneutică constructivistă,
conform căreia spune-mi ce gândești,
iar eu am să mă gândesc ce vrei să spui."
(Laurențiu Șoitu, 2001, p. 9)

Cerințe tot mai acute de integrare a noilor tehnologii în învățământ, de sporire a caracterului interactiv al învățării, folosind strategii colaborative de învățare și de evaluare, se constituie în imperative ale dezvoltării unei societăți și a unei educații moderniste și postmoderniste. Acest fapt nu înseamnă renunțarea totală la strategiile tradiționale, ci împletirea armonioasă, eficientă cu cele care presupun o mai profundă implicare a elevului/studentului în procesul propriei formări.

Rădăcinile constructivismului se află în antichitatea clasică, începând cu dialogurile lui Socrate și urmașii lui, în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul îl stimula pe elev să sesizeze propriile greșeli/erori în procesul gândirii. Dialogurile socratice constituie încă un instrument important folosit de educatorii constructiviști pentru a evalua învățarea desfășurată de elevi și pentru a proiecta noile experiențe/situații de învățare.

Piaget și Dewey au dezvoltat apoi teoriile dezvoltării și educației copiilor, numite astăzi Educația Progresivă, teorii ce au condus la evoluția constructivismului.

Piaget considera că individul învață construindu-și structuri logice una după alta. El concluziona că logica copilului și modul său de gândire sunt diferite de cele ale adultului. Implicațiile acestei teorii și cum a fost ea aplicată a constituit fundamentul educației constructiviste.

Dewey cerea ca educația să se bazeze pe experiență reală. Conform convingerilor sale, dacă ai îndoieli asupra felului cum se produce învățarea, implică-te în cercetare: studiază, apreciază, analizează alternativele posibile și vei ajunge la convingeri bazate pe ceea ce e evident. A cerceta, a căuta, a întreba constituie elemente cheie în învățarea constructivistă.

Alți educatori, filozofi, psihologi, cercetători, sociologi care au adăugat noi perspective teoretice și practice orientării constructiviste asupra învățării sunt: Lev Vîgotski, Jerome Bruner, David Ausubel.

Vîgotski introduce aspectele sociale ale învățării în teoria constructivistă. El definește „zona proximei dezvoltări" în legătură cu capacitățile elevilor de a rezolva probleme plecând de la nivelul actual de dezvoltare și țintind către nivelul potențial, sub coordonarea adultului sau în colaborare cu copii mai mari (cu nivel de dezvoltare ridicat).

Bruner a inițiat schimbarea curriculumului bazându-se pe ideea că învățarea este activă. Învățarea este un proces social în care elevii își construiesc noi idei sau concepte având la bază cunoașterea curentă.

Folosirea *strategiilor didactice interactive* reclamă din partea profesorilor o viziune constructivistă asupra proceselor de predare–învățare–evaluare, în acord cu dezideratele educației postmoderniste. Este important pentru educatori să înțeleagă implicațiile acestei orientări asupra învățării, pentru predare și pentru dezvoltarea profesională a profesorilor. Constructivismul este o teorie cuprinzătoare care include numeroase practici și strategii instructive cum ar fi: învățarea prin colaborare, învățarea prin descoperire.

Ideea centrală a constructivismului este următoarea: cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ; cei ce învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor. Această perspectivă vine să contrasteze cu cele care privesc cunoașterea ca pe o simplă transmitere a informațiilor de la un individ la altul, în care recepția/recepționarea nu construcția este fundamentală.

Două noțiuni importante gravitează în jurul ideii de cunoaștere construită. Prima se referă la faptul că cei ce învață clădesc înțelegeri noi, folosind ceea ce ei deja știu. Noua cunoaștere nu se grevează pe o „tabula rasa". Cei ce învață vin în întâmpinarea noii experiențe de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și modifică reflectarea pe care o vor construi pe baza noilor situații de învățare.

A doua noțiune se referă la faptul că învățarea este un proces activ, mai mult decât o simplă recepționare pasivă a informațiilor. Cei ce învață, confruntă cunoștințele lor cu ceea ce întâlnesc în ocaziile nou create de învățare. Dacă noul material nu se potrivește cu ceea ce elevii sunt familiarizați, atunci se caută modalitățile de adaptare și de îmbogățire a înțelegerii, la situația dată. Acest fapt presupune reflecție și aplecare asupra experiențelor de cunoaștere.

Principiile învățării active gravitează în jurul ideii conform căreia cei ce învață rămân activi în timpul acestui proces: ei valorifică achizițiile inițiale/curente, notează/reține elementele relevante din noua experiență, analizează consistența cunoașterii anterioare și a celei emergente și, bazându-se pe această judecată, își pot modifica cunoașterea.

În clasă, perspectiva constructivistă asupra învățării valorifică o serie de *strategii didactice interactive* în cadrul cărora elevii învață să-și formuleze propriile idei, le testează, le argumentează, concluzionează, colaborează etc. Descoperind, experimentând, căutând și rezolvând probleme, elevii devin participanți activi la construirea propriei cunoașteri și reflectă asupra felului în care își modifică propria înțelegere asupra lumii.

Importanța strategiilor didactice interactive pentru procesul de învățare este majoră deoarece elevii învață nu doar prin ei înșiși ci mai ales de la ceilalți. Reflectând asupra procesului de învățare în grup, ei își pot însuși metode și strategii de învățare unul de la altul.

Constructivismul definește învățarea ca o construcție pozitivă a realității, în care subiectul devine conștient de caracterul relativ al realității, recunoaște modul de percepere al partenerilor, acceptând în același timp diversitatea, varietatea și chiar opoziția interpretărilor. O astfel de înțelegere determină deconstrucții și reconstrucții cognitive pe baza noilor intervenții și modificări apărute, trasformând noutatea conform posibilităților, resurselor și cerințelor proprii.

Strategiile didactice interactive sunt menite să stimuleze o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice și o cunoaștere situativă, deoarece, „învățarea este un proces activ și constructiv care întotdeauna are loc într-un context, deci situativ, multidimensional și sistematic. Rezultatele învățării nu pot fi anticipate, procesele de construire fiind individuale și specifice situației" (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, p. 366). Accentuînd importanța activismului în învățare, Horst Siebert adaugă: „de regulă, cunoașterea care este doar transmisă va rămâne „pasivă", superficială. Cunoașterea situațională are, să sperăm, efete de lungă durată și este activă" (Horst Siebert, 2001, p. 109). Tot el enunță *principiile învățării situative:*

- orientarea spre situații/probleme;
- autenticitate/relevanță subiectivă;
- schimbarea de perspectivă/contexte multiple;
- complementaritatea instrucției și construcției.

Cele zece *principii ale cunoașterii în viziune constructivistă* enunțate de Klaus Muller în 1996, sunt:

1) „Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și stare afectivă.

2) Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue.

3) Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată; așadar cunoașterea este autoorganizată și emergentă.

4) În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă, și flexibilă interdisciplinar.

5) În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare.

6) Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv. Și cunoașterea fosilizată sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate.

7) Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogate autentice, până la interacțiunile text-cititor, până la interacțiunile mediatice sau prin intermediul calculatorului.

8) Cunoașterea se naște din situații problematice care necesită o soluționare a problemelor precum și la o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm.

9) Cunoașterea are o dimensiune antropologică manifestă, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei, și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu «învățarea programată».

10) Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să îi inițieze pe participanți la învățare în anumite domenii de specialitate." (K. Muller, 1996, p. 74)

Analizând aceste principii ale cunoașterii putem explica implicațiile orientării constructiviste în procesul de predare.

În primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoștințe de la profesor la elev, de la cel care „știe" către cel care „nu știe și trebuie învățat".

1) O primă implicație a acestui fapt este următoarea: profesorul nu trebuie să-și asume rolul de atotștiutor ci pe cel de *ghid* al elevului, oferindu-i acestuia oportunități de a-și testa capacitatea de a realiza legături între cunoștințe în vederea rezolvării sarcinilor.

2) Cadrele didactice să fie preocupate nu atât de „cât" transmit ci mai mult de *căile* şi de *modalităţile* pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informaţii, pe care se opresc în a le oferi „de-a gata". În acest sens, sunt preferate *situaţiile problematice* în care elevii să fie puşi în situaţia de a explora diferenţele dintre competenţele pe care le deţin şi noile solictări la care trebuie să facă faţă. Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învăţare şi niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferenţierea şi adaptarea sarcinilor.

3) Profesorii trebuie *să motiveze* elevii să parcurgă experienţele de învăţare propuse, să aplice achiziţiile dobândite în situaţii noi, construindu-şi astfel o nouă cunoaştere. *Interacţiunile* din cadrul grupului sunt, de asemenea, foarte importante pentru construcţia cunoaşterii individuale şi colective, deoarece oferă o sursă necontestabilă de realizare de comparaţii şi evaluări a propriei înţelegeri cu cele ale partenerilor.

4) O condiţie a elaborării active a cunoaşterii o constituie *timpul* real necesar îndeplinirii unei sarcini. Un interval de timp mai lung îi oferă elevului posibilitatea de a reflecta la noua experienţă şi la modul cum aceasta îl poate conduce către noi acomodări, adaptări prin comparări, restructurări continui până la îmbunătăţirea performanţei.

Dacă învăţarea este un proces constructiv, atunci instruirea trebuie să fie astfel concepută pentru a crea oportunităţi acestei construcţii.

Care ar fi atunci practicile de dezvoltare profesională ce ar putea conduce profesorii să predea în stilul centrat pe elev?

În primul rând, conştientizarea nevoii elevilor de activitate, înclinaţia către explorare şi descoperire ce asigură implicarea profundă a acestora într-un proces temeinic şi intensiv de învăţare.

În al doilea rând, recunoaşterea faptului că această construcţie în învăţare nu este proprie numai elevilor, ci tuturor celor care învaţă, deci şi adulţilor. Profesorii înşişi îşi construiesc propria cunoaştere şi pot înţelege care sunt dificultăţile precum şi modurile cele mai eficiente de a lucra. Pe de altă parte, felul în care sunt învăţaţi studenţii – viitori profesori va influenţa concepţia şi conduita lor didactică.

În al treilea rând, folosirea *strategiilor didactice interactive* menţine tonusul atât al profesorului cât şi al elevului în desfăşurarea unei activităţi captivante, motivante, benefice atât în plan cognitiv cât şi în plan social.

Constructivismul reprezintă o idee foarte importantă în educaţie. Implicaţiile sale asupra modului în care se realizează predarea şi învăţarea

sunt enorme. Centrarea pe învăţarea celui ce învaţă ar putea fi considerată cea mai importantă contribuţie a constructivismului.

Profesorii constructivişti creează în clasă condiţii care să invite elevii să-şi elaboreze propriile înţelesuri prin determinarea cunoaşterii iniţiale a acestora şi construirea, pe aceste achiziţii, a noii înţelegeri. Ei sunt facilitatorii care mediază între învăţarea curentă şi înţelegerile emergente, între cunoaşterea prezentă şi noua achiziţie ce rezultă dintr-o experienţă nouă de învăţare, ajutându-i să realizeze operaţii intelectuale din ce în ce mai sofisticate, făcând materialul de studiat relevant pentru elevi. Aceasta este *piatra unghiulară a educaţiei constructiviste.*

Din punct de vedere constructivist, nu este nimic neobişnuit dacă elevii „nu învaţă ceea ce s-a predat, ci reţin ceva ce nici măcar nu s-a prezentat sau îşi însuşesc foate bine ceea ce nu a fost niciodată prevăzut în planul de instruire." (Schaffter, 1988, p. 5 apud Horst Siebert, 2001, p. 149)

Educatorul constructivist cunoaşte şi apreciează/valorifică punctele de vedere ale elevilor. Opiniile acestora reprezintă nişte ferestre deschise spre propriile lor raţionamente, ilustrative pentru felul cum gândesc şi înţeleg lumea. Acordându-le şansa de a-şi exprima părerile, profesorul stimulează încrederea în propriile forţe ale elevilor.

Dat fiind faptul că învăţarea trebuie să se construiască în jurul elementelor esenţiale, a conceptelor – cheie dintr-un domeniu, elevii/studenţii trebuie să fie familiarizaţi încă de la început cu scopurile şi ideile principale ale materiei de studiu, realizându-se legături interdisciplinare. În viziune constructivistă, învăţarea presupune existenţa unor structuri anterioare pentru că toate cunoştinţele se bazează pe acumulările existente, iar experienţele noi se raportează la alte experienţe, punându-se accent pe ***interacţiunea dintre subiect şi lume.*** Aceasta deoarece învăţarea nu poate fi concepută ca un model input-output şi nu poate fi comparată cu introducerea şi prelucrarea informaţiilor într-un calculator. Sistemele cognitive sunt determinate structural, aceasta însemnând că individul stabileşte, în conformitate cu propriile structuri, formate în timp, ce semnificaţie să dea evenimentelor (mesajelor) venite din exterior.

Importantă în învăţare, este „semnificaţia" pe care o acordă subiectul situaţiei, experienţei cu care vine în contact. Acest fapt argumentează necesitatea şi valoarea conştientizării de către elevi a necesităţii însuşirii unei teme anume, prin cunoaşterea obiectivelor, prin captarea atenţiei şi menţinerea interesului.

Constructivismul pune preț pe caracterul situativ al învățării, evidențiind că o „didactică incitativă" are șanse mărite de succes față de una transmisivă. Din această perspectivă, tipul de „învățare ca reflectare a predării" este considerat o „malfuncție predare-învățare". Învățarea este o „autoreglementare a sistemului cognitiv", depășind stadiul învățării ca simplă „asimilare a realității". Aceasta pentru că „sistemul interacționează cu propriile sale stări, el își modifică singur propriile structuri. Aceasta este teza radical-constructivistă" – afirmă Horst Siebert. (2001, pp. 31 – 32)

Didactica incitativă se referă la faptul că profesorul nu se mai mulțumește doar să transmită cunoștințe de-a gata elaborate pe care trebuie să le asimileze elevii, ci înlesnește procese de deducție și de însușire autonomă a cunoștințelor din partea acestora. „Didactica tradițională a transmiterii este completată de didactica asimilării. Metodica constructivistă încurajează învățarea autonomă prin amenajarea stimulativă a mediilor și configurarea situațiilor educative. Profesorii entuziasmează cu precădere prin felul în care întruchipează o anumită construcție a realității" (Idem, p. 208). Fără a desconsidera total metodele tradiționale de predare, constructivismul promovează ideea că sunt de preferat acele **metode** care „te pun pe gânduri, care mijlocesc și cunoștințe surprinzătoare și observații neobișnuite, care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid privirea asupra unor orizonturi noi, mai largi" (Idem, p. 9). Activitățile trebuie proiectate astfel încât să fie experimentale, active și interactive.

Strategiile didactice interactive de *predare și învățare* trebuie corelate cu cele *evaluative*, bazate pe îmbinarea metodelor tradiționale cu cele *alternative*. „Costructivismul pune sub semnul întrebării *metodele evaluative tradiționale*, uniforme, care și-au păstrat credință în adevărurile absolute. Este recomandabilă o completare a evaluărilor prin autoobservare și observări externe, preferate fiind procedeele calitative (cum ar fi rapoarte despre procesul educativ, critical incidents)." (Idem, pp. 208 – 209)

Metodele alternative de evaluare au avantajul major că oferă o perspectivă asupra procesului intern de învățare, solicitând reflecția atât din partea elevului asupra muncii sale, cât și din partea profesorului asupra procesului și contextului în care a avut loc învățarea. Bazate pe cooperarea dintre profesor și elev, aceste metode solicită în mod deosebit discutarea pe marginea etapelor derulării activității și a rezultatelor obținute, evidențiind elementele favorizante și erorile corectibile în mod constructiv. Sunt menite nu să sancționeze în mod special, ci să orienteze mersul viitor pentru o mai bună construcție a cunoașterii și învățării elevului.

Ce se întâmplă atunci când elevul vine în contact cu o nouă informație?

Modelul constructivist relevă faptul că elevii compară noua informație cu cele deja știute (achiziționate anterior) și prezente în mintea lor. Din această perspectivă sunt posibile 3 situații:

1) Noua informație se potrivește cu achizițiile inițiale destul de bine, fiind consonantă și integrându-se în sistem, ca o piesă de puzzle.

2) Noua informație nu se potrivește, este disonantă și atunci elevul încearcă să restructureze achizițiile inițiale din perspectiva noilor date. Se solicită efort constructiv din partea elevului.

3) Noua informație nu se potrivește cu achiziile anterioare și este ignorată. Elevul nu este încă pregătit s-o asimileze și este necesar un timp pentru a se dezvolta această nouă înțelegere.

În proiectarea pedagogică, profesorul anticipează și analizează ce va face elevul și cum îl va determina să învețe. Dintre cele patru mari întrebări ale profesorului – CE voi aduce la cunoștința elevilor?, CUM voi organiza activitatea?, CU CE resurse voi lucra? și ÎN CE MOD pot afla dacă obiectivele propuse au fost și atinse? – constructivismul accentuează cu deosebire pe *„CUM cunoaștem?"*, nu pe CE?. Important devine astfel să răspundem la întrebări de genul: „Cum vedem ceea ce vedem?" și „Cum observăm?" sau „Cum deosebim?"

Plecând de la ideea conform căreia *capacitatea de învățare nu se poate preda, ci se dobândește* în situații care pot fi organizate din punct de vedere instructiv-educativ, constructivismul propune o schimbare de perspectivă în ceea ce privește proiectarea didactică. Importantă în procesul de învățământ nu este transmiterea de cunoștințe, ci *participarea cu interes* a celui care învață la activitate și sprijinirea lui în realizarea de *rețele cognitive*. Se solicită astfel, organizarea *contextelor de învățare* în scopul de a stimula procesele de învățare creativă și autodirijată. *„Învățarea autodirijată* implică o atitudine marcată de curiozitate și gândire matură" și se „învață" prin autoinstruire (Idem, p. 71). *Strategiile metacognitive și metaemoționale* sporesc calitățile învățării autodirijate. Reușita managementul învățării, al autoinstruirii eficiente depinde de o bună exercitare a *automanagementului cognitiv și emoțional*.

Depășind simpla reflectare a realității, procesul învățării umane presupune *combinații, construcții, destructurări și restructurări* ale acestor rețele de cunoștințe. *Construirea pozitivă* a realității se referă la faptul că în

învățare, subiectul realizează un consens între propriile constructe şi cele exterioare, conştientizând diferenţele, manifestând toleranţă faţă de modurile diferite de percepţie, gândire şi interpretare asupra realităţii proprii celorlalţi indivizi. *Deconstrucţia* în învăţare înseamnă renunţarea sau corectarea/schimbarea propiilor perspective, viziuni, idei şi concepte, care au suferit un proces de „învechire", odată cu trecerea timpului, în favoarea altora noi. Învăţarea ca reconstrucţie, subliniază faptul că oamenii îşi reconstruiesc sistemele de cunoştinţe, filtrând noul din perspectiva structurilor existente, selectându-l, personalizându-l şi integrându-l, în acelaşi timp cu procesele de readaptare a schemelor anterioare.

„Procedeele didactice" propuse de Horst Siebert pentru realizarea învăţării în cadrul contextelor sistemic-constructiviste, pentru dezvoltarea proceselor de reflecţie şi îmbogăţirea viziunilor despre lume sunt următoarele:

- *„Schimbarea perspectivei:* analizarea unei teme prin prisma unor perspective şi interese diferite, „încrucişarea" pespectivelor diferite.
- *Constatarea diferenţelor:* folosirea observaţiilor şi a interpretărilor diferite pe care le fac participanţii în scopul stimulării reflecţiei asupra „lărgirii" posibilităţilor şi renunţării la poziţiile rigide.
- *Perturbările:* „zdruncinarea" adevărurilor aparent sigure, prin iritare, perturbare şi exagerare, acceptarea faptului că totul poate fi privit şi altfel.
- *Reframing:* răstălmăcirea unei teme, analizarea şi evaluarea ei într-un context nou." (2001, p. 158)

Integrarea acestor procedee în cadrul strategiilor didactice interactive conduce la dinamizarea instuirii şi la stimularea participării participanţilor la discuţii. Accentul deplasându-se de pe CE se doreşte a se realiza, pe CUM se provoacă realizarea dorită, preocuparea esenţială a profesorului devine aceea de a şti cu exactitate în ce mod poate „perturba" constructiv, pozitiv structurile deţinute de elev, cum poate determina/incita/stimula apariţia de construcţii noi, destructurări şi restructurări în sistemul cognitiv şi emoţional al acestuia pentru a crea noi configuraţii. Esenţa deciziei strategice a cadrului didactic în privinţa modului de organizare/provocare a învăţării constă tocmai în găsirea acelei căi de a provoca elevul/studentul să participe de bună voie – însemnând cu interes şi curiozitate – la activitate. Rezultatele acestei implicări active sunt tocmai construcţiile cognitive proprii.

Beneficiile constructivismului

1) Copiii învaţă mai mult şi cu plăcere atunci când sunt implicaţi activ, când participă la construirea cunoaşterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.

2) Educaţia şi instruirea au rezultate mai bune atunci când se concentrează activitatea pe gândire, înţelegere şi cunoaştere activă şi nu doar pe memorizare. Constructivismul centrează atenţia pe învăţarea felului cum trebuie să gândeşti şi să înţelegi.

3) Cunoştinţele sunt transferabile în alte contexte, aplicabile şi în alte situaţii faţă de cele în care au fost însuşite.

4) Prin învăţarea de tip constructivist, elevul devine conştient de propriile achiziţii pe care le interiorizează ca urmare a căutărilor, descoperirilor, investigaţiilor realizate chiar de el. Această implicare în cunoaştere crează înţelegeri personale, active. Un rol important, în viziunea constructivistă trebuie să-l aibă elevul şi în aprecierea activităţii sale. Profesorul constructivist valorizează şi solicită iniţiativa şi implicarea elevilor săi în activităţile de predare – învăţare – evaluare prin realizarea de jurnale, crearea de eseuri, realizarea de proiecte de cercetare – acţiune şi raporturi de activitate. Aceste metode de învăţare şi evaluare alternative implică creativitatea subiectului, dezvoltându-i capacităţile de a-şi exprima propria cunoaştere în variate moduri.

5) Activităţile propuse şi cazurile analizate sunt concrete şi autentice. Constructivismul promovează învăţarea din viaţa reală pentru viaţa reală, stimulând astfel curiozitatea naturală şi interesele elevilor.

6) Teoria constructivistă a învăţării are în vedere dezvoltarea capacităţilor/abilităţilor sociale, de comunicare între elevi, prin promovarea lucrului în grup, a strategiilor didactice interactive. Lucrând astăzi eficient, împreună cu covârstnicii, mâine vor colabora fructuos cu membrii comunităţii.

Mesajul etic al constructivismului este acela de a presupune „că cei care gândesc altfel decât tine au la fel de multă raţiune şi responsabilitate ca şi tine, cel puţin până la proba contrară", iar *mesajul pedagogic* al constructivismului este faptul că „oamenii sunt capabili şi dornici de învăţare, însă de cele mai multe ori, nu aşa cum şi când vor alţii, ci aşa cum consideră ei înşişi." (H. Siebert, 2001, pp. 212 – 213)

Critici aduse constructivismului

1) Este elitist: criticii constructivismului consideră că această teorie, ca şi alte teorii educaţionale progresive au avut succes în cazul copiilor privilegiaţi, au avut profesori remarcabili, părinţi care se implică şi un mediu înconjurător stimulativ.

2) Constuctivismul social conduce către o „gândire de grup". Criticii observă faptul că într-o clasă constructivistă există tendinţa de a se manifesta „tirania majorităţii", în care, câteva interpretări ori voci din grup domină şi-i determină pe ceilalţi să adere la acestea.

3) Criticii orientării spun că, prin respingerea evaluării prin testare sau a altor criterii externe, educatorii constructivişti nu pot contabiliza progresul elevilor.

„Multe din criticile aduse constructivismului pot fi văzute tocmai ca nişte confirmări neintenţionate: cel care nu-şi descoperă anumite afinităţi faţă de constructivism, atunci cu siguranţă va găsi suficiente argumente pentru a-l respinge." (H. Siebert, 2001, p. 211)

Evidenţiind importanţa stimulării proceselor cognitive superioare, a intereselor epistemice ale elevilor, precum şi necesitatea dezvoltării autonomiei în învăţare, Gaston Berger afirmă că „cei mai buni discipoli ai unui profesor **nu** sunt cei care repetă lecţiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniştea, le-a dezvoltat forţele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor." (1973, p. 32)

Creând o atmosferă benefică învăţării prin manifestarea unei atitudini calme, atente, de sprijin şi non-directivistă, profesorul contribuie la făurirea şi desăvârşirea personalităţii individului.

I.11. TENDINŢE DE DIVERSIFICARE A STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN ŞCOALA MODERNISTĂ ŞI POSTMODERNISTĂ

Important este nu să spunem liber ce gândim ci să simţim că putem gândi liber

Influenţele postmoderniste sunt încă timide în practica educativă şi chiar dacă sunt resimţite tot mai des indicii teoretice interesate de orientările propuse de postmodernism, „şcoala contemporană funcţionează, în mare

măsură, în spaţiul deschis şi delimitat de paradigma modernităţii." (Emil Păun, *O „lectură" a educaţiei prin grila postmodernităţii*, 2002, p. 13)

Temenul de *modern* este folosit în educaţie, de obicei pentru a releva situaţia avansată a prezentului în relaţie cu trecutul care a fost depăşit prin dezvoltare. Pentru unii, *modernitatea* este opusă practicilor tradiţionale şi se caracterizează prin schimbare, inovaţie şi dinamism.

În 1987, S. Lash lansează propunerea de a înţelege termenul de „modern" nu ca modernitate, ci în contextul semantic al *modernismului.* În timp ce modernitatea este prezentată ca fiind inaugurată în secolele XVI – XVII, modernismul este conceptualizat ca „ceva nou", ca „o schimbare de paradigmă în arte, care începe la sfârşitul secolului al XIX-lea." (p. 355)

Termenul de *postmodernism* apare pentru prima dată în 1870, într-un context artistic, când pictorul englez John Watkins Chapman utiliza sintagma „pictură postmodernistă" pentru a denumi fenomenul plastic european ulterior picturii impresioniste. Către mijlocul secolului al XX-lea termenul capătă o evoluţie spectaculoasă, extinzându-se în diferite domenii, instaurând un nou stadiu al istoriei.

Postmodernismul nu este doar o mişcare filozofică; el poate fi regăsit, de asemenea, în arhitectură, în grafică, în arta dansului, în muzică, în arta şi teoria literară. Ca şi curent filosofic, acesta îşi trage rădăcinile din lucrările precursorilor Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger şi George Simmel, pentru a se consacra în partea a doua a secolului al XX-lea prin lucrările lui Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jean Baudrillard sau Richard Rorty. Utilizând din punct de vedere metodologic deconstrucţia, postmodernismul critică fundamentele raţionalist-universale ale filozofiei tradiţionale, proclamând „sfârşitul marilor naraţiuni întemeietoare", renunţarea la fundamente, colapsul ierarhiilor cunoaşterii (preferinţa pentru aspectul local în detrimentul celui universal), migrarea de la logocentrism la iconocentrism (sub influenţa noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării).

Teoretic, curentul poate fi asociat cu deconstructivismul, cu poststructuralismul şi neopragmatismul. Postmodernismul nu este în întregime original, reprezentând punerea laolaltă a unor elemente venite din curente diferite, uneori chiar contradictorii, apropiindu-şi, transformând şi depăşind, de exemplu, structuralismul francez, romantismul, fenomenologia, nihilismul, populismul, existenţialismul, hermeneutica, marxismul occidental, teoria critică şi anarhismul. În comun cu Nietzsche şi Heidegger, postmoderniştii împărtăşesc scepticismul faţă de posibilitatea adevărului, raţiunii şi

universaliilor morale, o convingere că termeni ca bine şi rău sunt inadecvaţi, de unde rezultă insistenţa că interpretările subiective şi conflictuale sunt cele mai apropiate de posibilitatea oamenilor de a ajunge la „înţelegere" (G. Vattimo, 1993). Anumite variante ale postmodernismului, ca şi nihilismul, privesc viaţa dintr-o perspectivă pesimistă, subliniind incertitudinea înţelegerii condiţiei umane şi faptul că a cunoaşte presupune o contradicţie. Postmodernismul împărtăşeşte spontaneitatea populismului şi un anumit antiintelectualism. În paralel cu anarhismul, postmodernismul chestionează autoritatea şi impunerea arbitrară a oricărui punct de vedere singular, sistemic; ambele tolerează perspectivele diferite, chiar contradictorii. Din existenţialism, aşa cum este formulat de Sartre, este preluat antiumanismul. Hermeneutica a contribuit la critica empirismului, raţionalităţii, ştiinţei universaliste şi cauzalităţii mecanice. Din romantism, postmodernismul a moştenit critica faţă de obiectiv, faţă de tot ceea ce este considerat permanent, faţă de unitatea timpului şi spaţiului, dezvoltând accentul pe trăiri, fantezie, emoţii, pe exotic, metafizic, sacru, deviant, primitiv, neobişnuit.

Ca fenomen cultural general, postmodernismul priveşte cunoaşterea ca produs al interacţiunii dintre ideile şi experienţele noastre despre lume şi viaţă. Cunoaşterea nu mai este nici eternă, nici universală. Respingând formele rigide, favorizând reflexivitatea, spontaneitatea şi descentralizarea, postmodernismul este preocupat de organizarea cunoaşterii.

În societăţile moderne, cunoaşterea e echivalentă cu ştiinţa şi e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „cunoaştere", „ştiinţă" din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuţi drept persoane educate. Într-o societate postmodernistă, cunoaşterea trebuie să fie funcţională, utilă; înveţi nu doar pentru „a şti" şi a stoca o serie de informaţii din diferite domenii, pentru a demonstra cât de „educat eşti", ci, înveţi pentru „a face", pentru „a folosi" ceea ce ştii, pentru „a aplica" ceea ce ai acumulat, în folosul tău şi al celorlalţi. A şti ce să faci cu ceea ce ai învăţat este deziderатul major al educaţiei postmoderniste.

Discursul societăţilor moderne este exact, precis, pragmatic şi riguros. Postmodernistii preferă stilul literar, respingându-le pe cele convenţionale, academice şi punând accent pe emoţie şi pe relativism. Predicţia şi cauzalitatea sunt înlocuite de intertextualitate – concept care este un substitut postmodern pentru explicaţia cauzală din ştiinţa socială modernă (vezi Rosenau, 1992, p. 12). Intertextualitatea este o metodă interactivă

care implică o negare puternică a posibiităţii cauzalităţii directe, deoarece, într-o lume în care orice este legat într-un mod absolut interactiv, prioritatea temporară, solicitată de cauzalitate, este aproape imposibil de stabilit.

Postulatele curentului *postmodernist* în educaţie solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicţiile şi complexitatea ei, cu disfuncţiile, dezechilibrele ei, pentru a găsi soluţiile de contestare şi de reclădire optime. (vezi Elena Joiţa, 2002, p. 27)

Posmodernismul nu este o contrazicere a modernismului ci un pas înainte pe linia evoluţiei culturale şi sociale.

Filosofia epocii postmoderne critică pretenţia deţinerii adevărului absolut, gândirea universală, pledând pentru pluralitate, diversitate, recunoaşterea specificului străinilor şi al minorităţilor, autoorganizare şi abordarea transversală a tranziţiilor şi a imperfecţiunilor existente în lume.

În domeniul instruirii, tendinţele postmoderniste afirmă necesitatea considerării următoarelor aspecte:

- recunoaşterea căilor multiple şi alternative în domeniul instruirii;
- egalitatea valorică între cunoştinţele ştiinţifice şi cele practice;
- lărgirea conceptului învăţării;
- recunoaşterea diversităţii perspectivelor multiculturale;
- constructivitatea principială a realităţii;
- întrepătrunderea activităţii de instruire cu consilierea în problemele vieţii;
- descoperirea unor locuri de învăţare „neobişnuite" şi a unor contexte noi de instruire;
- stimularea interactivitătii indivizilor în soluţionarea problemelor.

Vorbind despre deziderатele educaţiei postmoderniste, Annette Gough (2001) specifică faptul că este necesară recunoaşterea şi stimularea dezvoltării constructelor cognitive ale copiilor, a căror origine se află în social, interesându-ne de procesul lor sociogenetic. Ea enunţă imperativ faptul că avem nevoie de o (post)modernă ştiinţă a educaţiei, una care este democratică şi recunoaşte constructele sociale şi natura multiculturală a ştiinţei în contextul său global. Avem, de asemenea, nevoie de o pedagogie care atrage atenţia asupra procesului direct în care cunoaşterea este produsă şi recunoscută, în care agenţii cunoaşterii sunt concreţi, vizibili şi amplasaţi social.

Analizând comparativ pedagogia modernistă şi cea postmodernistă putem face următoarele distincţii:

Tabelul nr. 6 : Pedagogia modernistă-pedagogia postmodernistă

PEDAGOGIA MODERNISTĂ	PEDAGOGIA POSTMODERNISTĂ
Educatorii sunt transmiţătorii cunoaşterii. *Cunoaşterea* înseamnă putere. Relaţiile pedagogice sunt bazate pe autoritatea impusă a profesorului şi pe dominarea elevului de către cel care se constituie ca sursă unică, veritabilă, de cunoştere.	*Educatorii* sunt facilitatorii cunoaşterii şi participă la construirea cunoaşterii. *Cunoaşterea* se realizează pentru că este utilă. Relaţile educator-educat sunt deschise, bazate pe sprijin reciproc, pe dialog constructiv şi pe cooperare. Autoritatea profesorului este subînţeleasă şi nu impusă.
Structurarea *monodisciplinară* a disciplinelor de învăţământ în planul curricular.	Favorizarea legăturilor şi abordărilor *transdisciplinare şi pluridisciplinare.*
Accentuează şi valorizează excesiv funcţia *informativă*, de instruire în raport cu funcţia formativ-educativă.	Important este cum foloseşte elevul/studentul ceea ce a învăţat, accentul punându-se pe *formativ*, pe dezvoltarea proceselor cognitive.
În demersurile didactice, *profesorul* este cel care decide cum, cât şi de ce transmite cunoştinţele. Momentele de *iniţiativă şi de autonomie* ale elevilor sunt reduse.	Redimensionează relaţia profesor-elev, punând accent pe *dialog*, pe procesele de *negociere*. Favorizează învăţarea autonomă. Elevul/studentul intervine permanent în deciziile privind ce vrea să înveţe, cum va folosi ceea ce a dobândit şi care vor fi modalităţile de evaluare.
Focalizarea pe *dimensiunea instrumentală a procesului de învăţământ*, existând riscul rigidităţii şi al rutinismului şi al raţionalizării extreme din partea profesorului.	Are în vedere *dimensiunea structurală a procesului de învăţământ*, vizând adaptarea resurselor pedagogice angajate în vederea sporirii calităţii activităţii didactice. Promovează colaborări stânse ale şcolii cu comunitatea educativă.
Lecţia este proiectată ca o succesiune de momente standardizate, rezultat al perspectivei determinist-mecaniciste între obiective şi situaţiile de învăţare create.	*Lecţia* este un proces dinamic care se pliază după specificul nevoilor, preferinţelor şi rezistenţelor elevilor. Se încurajează participarea elevilor la construirea ei.
Cultura devine obiect de studiu despre care elevii trebuie să înveţe, însă ea poate constitui un obstacol în calea învăţării. Elevii proveniţi din diverse culturi trebuie să fie pregătiţi şi familiarizaţi cu cultura promovată de şcoală.	*Culturile* sunt respectate, nu numai pentru că au valoare egală ci şi pentru că se constituie în realităţi la fel de importante. Elevii care aparţin minorităţilor culturale sunt stimulaţi să-şi păstreze valorile, luptând împotriva fenomenului de aculturaţie.
Educaţia educă tinerii în *spiritul valorilor* universale. Profesorii îi ajută pe elevi să	Educaţia îi *sprijină* pe elevi *să-şi construiască* propriile *valori* care să le fie utile în contextul

PEDAGOGIA MODERNISTĂ	PEDAGOGIA POSTMODERNISTĂ
le înţeleagă şi să le susţină. Valorile importante sunt raţionalitatea şi progresul.	propriei culturi, nu şi adevăruri universale. Valori importante sunt considerate a fi: toleranţa, lupta pentru diversitate şi libertate, promovarea creativităţii şi accentul pe emoţie, pe intuiţie. Pedagogia postmodernistă recunoaşte existenţa diferenţelor de perspectivă, de idei şi concepţii concretizate în moduri variate de a vedea, a simţi şi a trăi. Acest fapt se constituie într-o precondiţie a unei vieţi democratice.
Şcoala modernistă pregăteşte elevii să stăpânească un domeniu sau mai multe, cultivându-le stima de sine şi ajutându-i să se autodescopere (folosind teste obiective, de inteligenţă).	Şcoala postmodernistă consideră că respectul de sine este o precondiţie pentru învăţare, iar educaţia poate fi înţeleasă ca *terapie*. Educatorii postmoderniști îşi ajută elevii mai degrabă să-şi construiască identităţile decât să le descopere.
Predarea-învăţarea se desfăşoară de obicei în *sala de clasă*. Profesorul este cel care domină, controlează şi ierarhizează elevii.	Activităţile au locaţii variate; învăţarea se realizează *nu numai în clasă ci şi în comunitate*. Predarea presupune asigurarea sinergiei între informaţiile provenite pe căi *formale* cu cele din surse *nonformale şi informale*, interconectarea experienţelor de învăţare prin excursii, prezenţa unor invitaţi în clasă, vizite la muzee, vizionarea de filme. Reîntoarcerea elevilor către lume, promovând investigaţiile, interogaţiile, discuţiile. Se renunţă la control, punându-se accent pe proces. Profesorul este animator, moderator.
Evaluarea este standardizată. Se folosesc bănci de teste grilă. Profesorul este cel care deţine controlul asupra modului *cum, când şi din ce* se realizează evaluarea.	În *evaluare* sunt favorizate procesele de negociere care implică conlucrarea decizională dintre elevi/student şi profesorul evaluator. Se evaluează în comun munca realizată împreună şi efectele reale ale formării. Sancţiunile vin din însăşi finalitatea şi calitatea muncii.

Argumentând faptul că, „în termenii perspectivei postmoderniste ceea ce se petrece în clasă este cel mai important lucru", Emil Păun enunţă mesajul principal al acestei orientări, şi anume, faptul că, „la nivelul clasei, nu avem de-a face doar cu transmiterea unui curriculum dat şi prefabricat, ci mai ales cu elaborarea şi construirea cotidiană şi negociată a acestuia." (2002, p. 21)

Clasele de elevi în viziune postmodernistă, sunt privite de către Peter Appelbaun (2001), drept adevărate *comunităţi de cercetare*, demonstrând importanţa socialului pentru întreaga învăţare. Scopul este de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări şi de a critica problemele şi nu doar de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările şi problemele enunţate. Comunităţile de învăţare create în şcoala postmodernistă necesită abandonarea practicilor care întăresc ierarhia, în favoarea strategiilor care difuzează şi decentrează puterea.

Profesorul postmodernist se află în relaţie de parteneriat cu elevii săi, negociind obiectivele învăţării, precum şi formele şi modalităţile de evaluare. El tratează clasa şcolară ca pe o lume reală, analizându-i regulile explicite şi implicite şi valorificând lumea reală ca pe o inepuizabilă scenă a situaţiilor de învăţare. În şcoala postmodernă nu sunt valorizate ierarhizările rezultate din evaluări, punându-se accent pe responsabilitatea celui care învaţă, ca sursă motivaţională. Particularităţile individuale şi motivaţionale sunt respectate şi valorificate, şi pe această bază se construiesc alternative educaţionale. Metodele didactice folosesc exprimarea personală, atitudinea reflexivă şi critică, autonomia individului dar şi a grupului, stimulând învăţarea prin cooperare, pentru a induce dezvoltarea personală prin acţiuni de autoconştientizare în cadrul grupurilor mici.

Şcoala postmodernistă, prin educaţia şi instruirea de care este responsabilă, are ca preocupări fundamentale nu numai investirea elevilor cu un sistem de cunoştinţe, ci mai ales îndrumarea şi stimularea acestora în direcţia dezvoltării cognitive, afective, sociale, a exersării abilităţilor în contexte variate, în vederea pregătirii lor pentru integrarea optimă în activitatea şi viaţa socială. Premisele dezvoltării mecanismelor interne ale cunoaşterii îşi găsesc o concretizare adecvată în ocaziile în care individul este pus în situaţii reale de acţiune asupra problemelor de rezolvat. Elevul/studentul trebuie solicitat să ia contact cu realitatea cât mai des posibil, pentru a adopta decizii promte şi potrivite.

Individul postmodern este „relaxat şi flexibil, orientat spre emoţii, trăiri şi simţiri interioare, manifestând o atitudine de «fii tu însuţi!» (Rosenau, 1992, p. 53). În demersurile didactice, el trebuie privit în dublă ipostază: ca subiect al propriei formări şi ca agent al influenţei sociale şi prin aceasta, al autoformării.

Scopul ştiinţelor educaţiei postmoderniste este – după cum afirmă Matthew Weinstein (2001) – nu doar de a înţelege ştiinţa ci şi de a simţi emoţia de a o studia; educaţia trebuie să fie cea care să determine indivizii să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-şi

pună întrebări şi să caute răspunsuri. Şcoala postmodernistă trebuie să formeze agenţii sociali capabili de diagnostic, de intervenţie şi de schimbare a cadrului existenţial.

În politica educaţională postmodernistă se precizează necesitatea accentuării preocupărilor de a asigura dezvoltarea şi trainingul capacităţilor şi abilităţilor intelectuale şi practice. Postmodernismul solicită din partea şcolii şi a indivizilor răspunsuri la întrebări de genul:

– Ce vei face după ce vei absolvi?

– Cum vei folosi ceea ce ai învăţat?

– Cum îţi vei îmbunătăţii viaţa aplicând ceea ce ştii? În acest sens, *utilitatea* este unul din cuvintele cheie în educaţia postmodernistă.

Paradigma curentului postmodernist avansează ideea conform căreia este necesară introducerea în şcoală a noilor tehnologii pentru ca învăţământul să ţină pasul cu continua transformare socio-economică şi cu rapida digitalizare a culturii. Motto-ul politicii postmoderniste este: „gândeşte global, acţionează local" – fără a te încurca în detalii.

Implicaţiile curentului postmodernist în practica educativă au în vedere sensibilizarea şi conştientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă în direcţia formării şi *aplicării* conceptelor despre viaţă şi realitatea înconjurătoare. Învăţărea în şcoală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece, predarea şi învăţarea faptelor izolate, a priceperilor şi deprinderilor fără a le valida practic, devine plictisitoare şi lipsită de înţeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunităţi de a face conexiuni între cunoştinţele învăţate în şcoală şi cele pe care le dobândeşte pe căi nonformale şi informale, înţelegând utilitatea lor.

O altă implicaţie pe care o are postmodernismul în lumea şcolii este legată de *modul democratic şi dialogat* adoptat de profesori în activitatea desfăşurată cu elevii/studenţii. Curentul propune ca „profesorii şi elevii să lucreze împreună", în opoziţie cu practica prin care profesorul atotştiutor este cel care le spune elevilor ce să înveţe. Acest fapt vine să detroneze stilul dominator, autoritar, dictatorial chiar, practicat încă în şcoli. Postmodernismul promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare şi negociere. Conlucrarea profesor-discipol, nu înseamnă însă reducerea respectului faţă de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relaţiei, prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocităţii învăţării deoarece şi profesorii au de învăţat de la elevi.

Activismul elevului/studentului implicat de strategiile folosite de către cadrul didactic în desfăşurarea activităţii de predare-învăţare, se constituie ca un imperativ al orientării postmoderniste în educaţie. Şcoala postmodernistă trebuie să ştie cum să motiveze pe elev să înveţe şi cum să faciliteze procesul învăţării, organizând şi dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoştinţelor şi pe necesitatea însuşirii lor pentru a se descurca în viaţă. Agenţii educaţionali trebuie să fie interesaţi de ceea ce-şi doresc elevii să înveţe şi de ceea ce pot să facă cu aceste cunoştinţe. Rolul profesorului este nu de a îndopa discipolii cu diverse cunoştinţe, ci de a le arăta ce au de făcut cu acestea. Dacă nu sunt capabili să folosească în practică ceea ce au învăţat, degeaba deţin elevii cunoştinţe pur teoretice. În educaţie şi instruire trebuie avută în vedere îmbinarea eficientă a ambelor aspecte.

Educatorul postmodernist este un căutător, un producător pasionat şi *un distribuitor de cunoaştere localizată. El devine un profesor-cercetător*, şi prin aceasta un gânditor care reflectă la practica educativă, conştient fiind de responsabilitatea sa în a cultiva la elevii săi, practici investigative şi reflexive.

Caracteristic postmodernismului sunt: „căutarea şi acceptarea de alternative, variante (educaţionale), renunţarea la graniţa între ştiinţe, ambivalenţă, discontiuitate, descentralizare, fragmentare, toleranţă, incertitudine, interculturalitate, globalism, indeterminare, imanenţă, individualism, deconstrucţie, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, divesificarea comunicării ş.a. " (Elena Joiţa, 2002, p. 28). Concretizarea în plan educaţional a viziunii postmoderniste poate lua forma „noilor educaţii", a alternativelor metodologice de predare-învăţare-evaluare, a descentralizării decizionale şi curriculare, a dezvotării conduitelor democratice, a comunicării eficiente pe toate planurile, a retehnologizării învăţământului.

În acest sens, elemente ale postmodernismului sunt remarcate de Constantin Cucoş (2000) în actuala reformă a învăţământului românesc evidente prin descentralizarea managerială, structurală şi funcţională a instituţiilor şcolare, flexibilizarea curriculumului, abordarea personalizată a strategiilor, introducerea noilor educaţii („filosofia pentru copii, micul gospodar, folclorul copiilor, micul inventator, democraţia pentru copii, educaţia antreprenorială, elementele de educaţie globală, rezolvarea conflictelor"), utilizarea manualelor alternative, pluralitatea modelelor de instruire. (vezi p. 74 – 77)

Astfel, practica instructiv-educativă poate fi regândită din perspectivă postmodernistă în termenii strategiilor educaţionale, ai curriculumului şcolar şi ai comunicării educaţionale. (vezi E. Macavei, 2001, p.16-19)

Concluzionând, putem spune că pedagogiea postmodernistă are următoarele caracteristici:

- *autoreflexivitatea* – ceea ce presupune revizuirea continuă;
- *decentrarea şi interculturalitatea* – care se referă la evitarea centrării pe o cultură dominantă şi reconsiderarea culturilor marginale, ale minorităţilor care sunt la fel de importante;
- *deconstrucţionismul* – ce presupune reinterpretarea construcţiilor teoretice şi reconsiderarea ideilor din perspective noi, diferite;
- *non-totalitarismul, non-universalismul şi non-esenţializarea* – se referă la contracararea viziunii totalitariste, a culturii universale şi a esenţialismului care neglijează diversităţile locale, alterând interpretările;
- *utilitatea* – accentul se pune pe însuşirea cunoştinţelor utile pentru viaţa individuală şi socială;
- *dialogul şi democraţia* – promovează toleranţa faţă de diversităţile (de idei, trăiri, sentimente, opinii, interpretări etc.) din jur, favorizează procesele de negociere şi implicare, comunicarea educaţională bivalentă ori multivalentă.

Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste şi-ar putea găsi concretizarea în activitatea didactică prin:

- crearea de alternative metodologice;
- stimularea învăţării prin cooperare şi folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcţia progresivă a cunoştinţelor şi abilităţilor, nu doar prin intermediul activităţii proprii, ci şi prin interacţiunile sociale atât dintre elevi, cât şi dintre elevi şi profesori, elevi şi comunitate;
- accentul pus pe elev, ca agent al construcţiei propriei învăţări, mai mult decât pe cadrul didactic ca furnizor al cunoaşterii;
- dezvoltarea autonomiei educatului în învăţare, a autoconducerii grupului-clasă (self-guvernment);
- crearea şi susţinerea plăcerii de a învăţa, descoperind şi aplicând, prin antrenarea motivaţiei intrinseci (evitarea „învăţării pentru notă");
- inovarea strategiilor evaluative şi promovarea evaluării dialogate (acest subiect este tratat pe larg în capitolele următoare, despre evaluare);
- valorificarea segmentului opţional şi realizarea „diferenţierilor explicite a parcursurilor de învăţare, prin livrarea de valori nonidentice, la

aceasta adăugându-se strategii de diferenţiere şi particularizare (prin metode, forme de realizare a învăţării, predării, evaluării etc.)" (Constantin Cucoş, 2000, p. 76);

- abordarea unui text, a unei probleme din perspective variate şi diferite;
- încurajarea viziunilor alternative şi a interpretărilor specifice culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversităţii personalităţilor şi culturilor;
- negocierea rolurilor şi a regulilor „jocului" didactic;
- evitarea etichetărilor şi a ierarhizărilor provenite din evaluări reciproce;
- activarea imaginaţiei, a creativităţii şi a cercetării prin povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor, elaborarea de portofolii, realizarea de proiecte;
- accentul pe analiză şi ameliorare şi mai puţin pe sancţiune şi control, favorizând creşterea responsabilităţii personale.

Regândirile şi formulările teoretice, mai mult decât cele practice, din perspectiva postmodernistă asupra educaţiei sunt totuşi în faza de început şi continuă să aibe tot mai mulţi adepţi.

Capitolul II

SOCIOGENEZA CUNOAŞTERII TRANSPUSĂ ÎN STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE

II.1. MOMENTE ÎN DEZVOLTAREA TEORIILOR CUNOAŞTERII

„Dacă există astăzi un domeniu de cercetări care a ajuns (din nou) la modă, acesta este cel al studiului diferitelor aspecte ale dezvoltării sociale a copilului."
(Willem Doise, Gabriel Mugny)

Strategiile didactice interactive au în vedere sprijinirea dezvoltării copilului pe baza interacţiunilor sociale. Interacţiunea directă sau mediată conduce la conturarea suportului cognitiv şi socioafectiv necesar formării profilului intelectual şi psihologic şi integrării individului în societate.

După cum subliniază *Willem Doise* (1998), în anii 1930, anumiţi psihologi dintre cei mai mari ajungeau la concluzia că inteligenţa este de origine socială.

Astfel, în ţări atât de diferite ca Statele Unite, Elveţia sau Uniunea Sovietică, în cursul anilor douăzeci şi treizeci, sociogeneza operaţiilor cognitive la copii făcea obiectul unui anumit consens.

Astfel, *G. H. Mead* (1934) încerca să elaboreze o conceptualizare privind viaţa mentală ca rezultantă a unor procese integrate în viaţa socială. În acest sens, era vorba de o tentativă de a elibera psihologia de o concentrare exclusivă asupra individualului. Scrierile apărute postum, propun o conceptualizare a legăturilor între interacţiunea socială şi dezvoltarea intelectuală, pornind de la noţiunea de conversaţie prin gesturi: înainte chiar de apariţia conştiinţei de sine sau a gândirii propriu-zise,

interacțiunea dintre doi indivizi furnizează o bază pentru construcția gândirii simbolice. Actul unui individ față de un altul se adaptează la reacția posibilă a acestuia deoarece, „în actul social, reacția adaptativă la gestul celuilalt este o interpretare a acestui gest; este semnificația acestui gest." (Mead, 1963, p. 67)

Gândirea ar fi astfel, o interiorizare a conversației prin gesturi pe care le facem împreună cu ceilalți în procesul social. Gesturile interiorizate astfel, sunt simboluri semnificative pentru că ele au aceleași semnificații pentru toți indivizii unei societăți date; respectiv, ele fac să se nască aceleași atitudini la cei care le fac și la cei care reacționează la ele. Altfel individul nu ar putea să le interiorizeze (Idem, p. 41). Această interiorizare s-ar realiza în mod privilegiat atunci când conduitele verbale se îmbină cu conversația prin gesturi.

Jean Piaget, a cărui ultimă practică de cercetare face abstracție de intervenția factorilor sociali în dezvoltarea cognitivă, propune în aceeași epocă o concepție asupra dezvoltării cognitive, făcând să intervină în mod explicit factorul social. Concluzia cu care se termină articolul „Logică genetică și sociologie" este „că viața socială este o condiție necesară dezvoltării individului în însăși natura sa, făcându-l să treacă de la starea autistă la starea de personalitate." (Jean Piaget, 1976, p. 80)

El vede „*cooperarea*" ca „un proces generator de rațiune" și, deși diferențele dintre indivizi au legătură cu „ereditarea biologică" în sensul că „niciodată nu a putut ridica gradul de inteligență al unui individ, chiar de nivel mediu sau debil" (Jean Piaget, 1974, p. 74), psihologul genevez atribuie o funcție importantă coordonărilor și reglărilor sociale precizând că „inteligența umană se dezvoltă la individ în funcție de interacțiunile sociale, în general prea neglijate." (1967, p. 260)

Perspectiva piagetiană poate fi caracterizată prin trei trăsături dominante:

1. Dimensiunea biologică.
2. Interacționismul factorilor subiect-mediu (în strânsă legătură cu relativismul epistemologic).
3. Constructivismul psihogenetic.

Piaget califică epistemologia sa genetică drept „naturalistă, fără a fi pozitivistă", și consideră conduitele cognitive ca un produs al unui organism înzestrat cu structuri ce se manifestă prin puterea lor de asimilare și acomodare.

Constructivismul psihogenetic consideră secvențele dezvoltării ca fiind reglate de niște mecanisme de echilibrare de origine endogenă, dar

fără a fi predeterminate de factorii ereditari în ceea ce privește conținutul sau finalizarea structurilor de echilibrare.

Teoria genetică a pus în lumină un factor căruia concepțiile behavioriste despre învățare nu-i acordaseră nici o atenție, acela al mecanismelor de autoreglare sau de echilibrare. (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1977, p. 30)

Concepția piagetiană, care este neîndoelnic, o culme a teoriilor psihogenetice anterioare, are câteva componente fundamentale: viziunea structuralist genetică, teoria echilibrului intelectual, arhitectonica stadială și implicațiile epistemologice.

Reproșul fundamental adus concepției psihogenetice și sistemului stadial al lui Piaget, dincolo de varietatea formulărilor, pare a fi acesta: încrederea prea mare în „natura umană" pe fondul unei indiferențe vizibile față de „puterea educației".

Psihologii ruși i-au reproșat lui Piaget o anumită cantonare în determinismul biologic, genetic și epigenetic, care nu i-ar fi permis să vadă marea maleabilitate și nondeterminismul fundamental al psihogenezei.

Școala de la Harvard, al cărei mentor principal este *J. S. Bruner,* va susține că dezvoltarea intelectuală a copilului este dependentă în primul rând de „ambianța culturală".

Piaget nu negase rolul ambianței sociale în dezvoltare, dar socotea că psihogeneza putea fi explicată numai și numai prin legi abstracte de echilibrare intrapsihică.

Pentru concepția lui Bruner, aceasta părea o exagerare inutilă. Dimpotrivă, considera el, factorii determinanți ai psihogenezei au o natură socioculturală, și mai ales educativă. În acest sens el afirma că: „Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ într-o formă adecvată." (Bruner, 1970, p. 59)

Teoriile care au precedat concepțiile psihogenetice moderne sunt: cele *ineiste,* care atribuiau primul rol factorilor endogeni („spritul", „subiectul", „natura umană"), și cele *ambientaliste,* care atribuiau cea mai mare importanță factorilor exogeni (mediul, obiectul, puterea educației).

*Kaspar Friederich Wolff (*1759) pune capăt dilemelor ineiste și ambientaliste, propunând un tertium: *epigeneza,* adică presupoziția construcției treptate a organismului pe baza interacțiunilor sale continue cu mediul.

Preyer, Baldwin și Stern pot fi socotiți ca reprezentând „etapa de început" a psihologiei genetice, iar *Preyer* este primul psiholog care a

procedat la o observare sistematică a copilului „ținând un jurnal". *Baldwin* explica evoluția inteligenței pe baza unui fenomen bine analizat, „reacția circulară"; un fel de imitație care permite copilului achiziții favorabile permanente. Dezvoltarea ar avea după el trei stadii imitative („sugestia preimitativă", „imitația simplă", „imitația persistentă") care organizează întreaga evoluție psihogenetică în trei stadii corespunzătoare: stadiul proiectiv, stadiul subiectiv și stadiul electiv. *Stern* vorbește despre stadiul substanță, stadiul acțiune (2 – 7 ani), stadiul relație (7 – 12), stadiul calitate.

Edvard Claparede a descris un sistem psihogenetic cu trei stadii: stadiul de achiziție și experimentare, stadiul de organizare și evaluare și stadiul de producție și muncă.

În ciuda exagerărilor, concepția psihanalitică a lui *Sigmund Freud* poate fi considerată esențialmente psihogenetică, ce dezvoltă următoarele stadii: oral (0 – 1 an), anal (1 – 3 ani), falic (3 – 5 ani), latenței (5 – pubertate), genital.

Cu teoria lui *Wallon* se poate vorbi, pentru prima oară, de o concepție psihogenetică propriu-zisă, în sensul de a fi întemeiată prioritar pe datele psihologice și pe izomorfismele lor. Sistemul descris de Wallon pare a se preocupa în esență de evoluția conștiinței. (vezi Ion Negreț – Dobridor, 2001, pp. 32 – 50)

II.2. DE LA CONSTRUCTIVISMUL COGNITIV – INDIVIDUAL LA CONSTRUCTIVISMUL COGNITIV SOCIAL – INTERACTIV

Constructivismul cognitiv este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget conform careia, individul trebuie să-și „construiască" propria cunoaștere prin experiență. Astfel, el își va creea modele, scheme mentale care se modifică prin asimilare și acomodare. „Constructivismul cognitiv abordează cunoașterea la dimensiunea individuală" (Eugen Noveanu, 1999, p. 9). Rolul profesorului este acela de a oferi și de a crea oportunități în care elevul să se implice activ în propriul proces de învățare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, căutând soluții, experimentând, greșind. Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfășoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazându-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia.

L. S. Vîgotski își propunea să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, sociogeneza psihicului uman. În concepția sa, activitatea umană nu se reducea la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implica interacțiunea cu mediul, în cursul căreia se transforma și individul. „Dacă acțiunea omului asupra naturii este mediată de un instrument, acțiunea omului asupra conduitei sale sau a altor persoane este mediată de sisteme semiotice (în primul rând limbajul) elaborate social de experiența generațiilor anterioare; însușirea acestor instrumente de acțiune și de gândire se realizează printr-o practică de cooperare socială" (Eugen Noveanu, 1999, p. 9). Însușirea sistemelor semiotice are loc din exterior spre interior, de la *activitatea în cooperare* (cu adultul) spre *activitatea autonomă*. Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi rezultatul unei treceri de la o funcționare interindividuală la o funcționare intraindividuală. „Orice funcție psihică superioară trece cu necesitate, în dezvoltarea sa, prin stadiul extern, pentru că inițial ea este o funcție socială" (Vîgotski, 1971, p. 145). În acest sens, Vîgotski afirma că un proces interpersonal se transformă într-un proces intrapersonal. Fiecare funcție apare de două ori în dezvoltarea culturală a copilului: mai întâi la nivel social, și apoi la nivel individual; mai întâi între indivizi (interpsihologică) și apoi în copil (intrapsihologică): „...în dezvoltarea culturală a copilului, fiecare funcție apare pe scenă de două ori, pe două planuri, în primul rând – social, apoi – psihologic, întâi între oameni, ca o categorie interpsihică, apoi în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihică." (Idem)

Experimentele sale de a forma unele noțiuni științifice la copil l-a determinat să concluzioneze asupra faptului conform căruia: „acumularea cunoștințelor duce, inevitabil, la evoluția tipurilor de gândire științifică, fapt care la rândul său, influențează dezvoltarea spontană a gândirii și pune în evidență rolul hotărâtor al instrucției în dezvoltarea școlarului." (Idem, 1972, p. 155)

Vîgotski afirmă geneza socială a dezvoltării sociale a copilului ce se constituie în familie și în școală prin intermediul relațiilor cu adulții. „Copilul este mai întâi o ființă socială iar dezvoltarea sa este fructul unei interacțiuni sociale cu lumea adulților." Ipotezele lui Vîgotski sunt extrem de importante pentru reflecția educativă. El estimează – spre deosebire de Piaget – că dezvoltarea cognitivă poate să se facă și în salturi, prin

intervenția adultului. Rolul mediator al adultului ca formator, accelerează învățarea copilului, iar o bună mediere este definită prin conceptul de „zona proximei dezvoltări". Conform acestui concept, în dezvoltare este mai puțin important stadiul actual (conform stadiilor piagetiene) și mai mult marja de dezvoltare de care dispune copilul dacă un adult îl ajută în acest sens. Tipul de problemă pe care copilul e susceptibil să-l rezolve cu ajutorul adultului, permite determinarea zonei proximei dezvoltări.

Piaget punea accentul pe dezvoltarea individului prin interacțiunile cu mediul extern, în timp ce Vîgotski pune accent pe efectul pe care îl joacă procesele socioculturale în stimularea dezvoltării individului. Fundamental pentru punctul de vedere al lui Vîgotski asupra dezvoltării este faptul că nu există un singur principiu explicativ pentru întreaga dezvoltare, ci că explicațiile legate de dezvoltare se schimbă pe măsură ce dezvoltarea progresează. În anumite momente din dezvoltarea unui copil, factorii biologici pot fi forța principală a schimbării, dar pe măsură ce copilul se dezvoltă și se schimbă, există noi influențe ce afectează schimbarea. Diferiți factori sociali devin influența predominantă pentru dezvoltare și oferă astfel explicații mai bune pentru schimbări. Cu toate acestea, dezvoltarea continuă să acționeze într-un cadru biologic dat, de care trebuie să ținem cont.

Vîgotski postulează existența zonei de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență: „învățarea poate păși nu numai pe urmele dezvoltării, nu numai în pas cu ea, ci poate merge înaintea dezvoltării, împingând-o mai departe, stimulând-o pentru formații noi" (Idem, p. 193). El susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și pe de alta militează pentru principiul unității dintre intelect și afectiv, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională. Evaluarea „zonei proximei dezvoltări" se face prin determinarea nivelului funcțional al *funcțiilor cognitive maturizate* – care determină activitatea intelectuală independentă desfășurată de copil și nivelul *funcțiilor cognitive în curs de maturizare*.– acestea manifestându-se numai în situațiile de conlucrare cu un adult competent în rezolvarea unor sarcini care depășesc posibilitățile copilului. Învățarea „trezește astfel o varietate de procese de dezvoltare internă care sunt capabile să acționeze, să opereze numai atunci când copilul interacționează cu oameni din mediul său și în cooperare cu copii

de aceeași vârstă. Odată ce aceste procese sunt interiorizate, ele devin parte a realizării dezvoltării independente a copilului". (Vîgotski, 1971)

În acest sens, rolul educatorului este de a încuraja *cooperarea* dintre elevi și de a sprijini eforturile acestora, organizând activități care să-l stimuleze către zona proximei sale dezvoltări.

Teoreticienii postmoderniști ai educației au preluat din opera lui Vîgotski ideea stimulării cognitive prin intermediul relațiilor dintre copii, covârstnici și adulți, relații menite să ofere oportunități pentru copii de a avea contact direct cu oamenii și procesele din mediul lor.

Analizând cercetările psihogenetice constructive și teoriile accelerării psihogenezei, Ion Negreț îl consideră pe Vîgotski „primul teoretician al accelerării și autorul primei „victorii" în confruntarea psihologiei sovietice cu aceea de la Geneva." (Ion Negreț-Dobridor, 2001, p. 76)

Relevând importanța pentru dezvoltarea cognitivă a relațiilor pe care le stabilește individul în mediul educativ, Vîgotski consideră că funcțiile psihice superioare sunt rezultatul direct al raporturilor sociale și interpsihice pe care le-ar interioriza individul: „Orice funcție psihică superioară era exterioară pentru că era socială înainte de a fi internă (...); inițial, ea era un raport social între doi oameni" (Vîgotski, 1971, p. 145). Abilitățile funcționării intelectuale se dezvoltă prin interacțiuni sociale imediate. Instrumentele cognitive, abilitățile și relațiile interpersonale se realizează practic prin organizarea acestor experiențe sociale interacționale. Aceste preocupări integrează în mod evident dimensiuni sociale în studiul cogniției și al dezvoltării sale.

La un anumit nivel de generalitate, este evident că întreaga funcționare cognitivă este în același timp biologică, psihologică, socială și structurată logic.

Aaron Cicourel recunoștea în 1972 că „nu dispunem de nici o informație empirică solidă și nici măcar de formulări teoretice consistente cu privire la modul în care copilul dobândește procedeele intrepretative" (A. Cicourel, 1979, apud E. Stănciulescu, 1996), înțelegând prin acestea, organizări cognitive care permit individului să elaboreze răspunsuri adecvate, să se acomodeze unor situații schimbătoare și să producă schimbarea.

Modelul social al genezei cognitive, elaborat de Cicourel, prezintă numeroase similitudini cu cel piagetian și cu cel fenomenologic (Alfred Schutz – fenomenologia sociologică; Peter Berger și Thomas Luckmann – constructivismul fenomenologic). În concepția sa, socializarea este

înțeleasă ca un proces stadial constând în dezvoltarea progresivă a unei organizări cognitive și în achiziția simultană a unei organizări sociale (a unui sistem de norme); ea nu se reduce la un proces liniar de transmitere-interiorizare, ci presupune construcție continuă a structurilor subiective în interacțiunea ego-alter. Copilul nu este doar un destinatar, un „obiect" într-o relație în care singurul capabil de reflecție este adultul – agentul socializării, ci este el însuși subiect care interpretează situația și elaborează răspunsuri (comportamente) corespunzătoare acestei interpretări.

Particularitatea concepției lui Cicourel constă în „evidențierea dezvoltării progresive a unei organizări cognitive profunde, inconștiente, generatoare de conduite organizate, care menține un sens, o constanță, o coerență, o ordine în acțiune, indiferent de împrejurările particulare ale desfășurării ei." (Elisabeta Stănciulescu, 1996, p. 155 – 156)

Apropiindu-se de sociologia cognitivă a lui Cicourel, structuralismul constructivist (genetic) sau constructivismul structuralist al lui *Pierre Bourdieu* are ca obiect de studiu, în egală măsură, structurile obiective profunde ale lumii sociale și structurile mentale, mai exact raporturile lor de generare reciprocă, de autonomie relativă și interdependență. Bourdieu își caracterizează propria concepție astfel:

„Prin constructivism, vreau să spun că există o *geneză socială*, pe de o parte, a schemelor de percepție, gândire și acțiune, care constituie ceea ce eu numesc habitus, iar pe de altă parte, a structurilor sociale și în particular a ceea ce eu numesc câmpuri și grupuri, mai ales a ceea ce este numit în mod obișnuit clase sociale." (Bourdieu, 1987, p. 147 apud E. Stănciulescu, 1996)

Nucleul concepției lui Bourdieu constă în afirmarea corespondenței între structurile sociale și structurile mentale ale individului care nu pot fi separate, deoarece: „structurile mentale sunt parțial produsul încorporării structurilor sociale." (Idem, p. 24)

Vorbind despre fenomenologia sociologică a lui *Alfred Schutz* (1987), Elisabeta Stănciulescu precizează faptul că „socializarea genetică a cunoașterii se referă la originea ei socială. O mică parte din cunoașterea de care dispune subiectul își are originea în experiența sa personală. Restul este furnizat de societate prin intermediul unor predecesori, contemporani sau „consociați" (autori, profesori, părinți)." (1996, p. 85)

Individul învață să definească lumea în conformitate cu modelul elaborat de grupul din care face parte sau de către societate, creând el însuși activități în acord cu sistemul cognitiv al grupului.

Varietatea și cantitatea experienței sociale timpurii par să afecteze favorabil capacitățile de explorare și de învățare viitoare în evoluția ontogenetică a copilului. Studiile efectuate pe animale de către Diamond, Rosenzweig și Krech în 1965, au dovedit acest lucru și în plus au semnalat și o creștere a volumului și a complexității creierului animal.

Cu aceeași intenție, de a analiza influența socialului în cognitv și studiind dezvoltarea intelectuală a sugarului și a preșcolarului, *J. Huttenlocher* (1970) afirmă următoarele: „...calitatea și cantitatea de experiență par decisive pentru modul cum va funcționa aparatul său cognitiv".

Specialist în domeniul psihologiei sociale, *Dumitru Cristea* vorbește în tratatul său de psihologie socială despre sociogeneza unor procese cognitive psihosociale, cum ar fi categorizarea și conceptualizarea ce au ca funcție simplificarea și organizarea realității. El afirmă că „preluând un sistem categorial elaborat în sociogeneză, perfecționându-l și nuanțându-l prin experiență proprie în ontogeneză, obținem un instrument prin intermediul căruia simplificăm și organizăm realitatea, condiție de bază pentru elaborarea unor comportamente adaptative prompte și eficiente." (p. 66)

Maturana și Varela (1987, apud H Siebert, 2001) înțeleg învățarea nu ca un proces în exclusivitate intern psihic, ci ca o „prelucrare" cognitivă a diferențelor între sistemul psihic și mediu. Din acest punct de vedere acest concept al învățării este similar cu cel din teoria educațională umanistă, care accentua interacțiunea între subiect și mediu.

Cercetători ca *Damon* (1977), *Keller și Edelstein* (1993), *Waller* (1978), studiază dezvoltarea diferitelor competențe sociale la copil și afirmă că interacțiunea socială are funcționarea sa specifică. Ei consideră că participarea individuală la interacțiunea socială este condiționată de către dezvoltarea cognitivă, dar nu studiază retroacțiunea socialului asupra cognitivului ca atare: „concepția noastră nu implică deloc că dezvoltarea ontogenetică a competenței interacționale s-ar derula independent de dezvoltarea capacităților cognitive, lingvistice și comunicative. În cursul prezentării modelului nostru asupra construirii așteptărilor interacționale, noi am arătat în mai multe rânduri că dezvoltarea cognitivă joacă un rol important în calitate de condiție antecedentă în elaborarea așteptărilor interacționale." (Waller, 1978, p. 200 apud W. Doise, G. Mugny, 1998)

II.3. STUDIUL COGNITIVULUI DIN PERSPECTIVA INTERACTIVĂ A CONSTRUIRII SOCIALE; CONDIŢIILE GENERATOARE DE PROGRES COGNITIV

Specialiştii în dezvoltarea cunoştinţelor sociale nu studiază cognitivul ca o construcţie socială.

Ceea ce lipseşte este impactul interacţiunii sociale asupra dezvoltării cognitive (Piaget punea în evidenţă un paralelism între dezvoltarea cognitivă şi cea socială, neavând ca obiectiv căutarea cauzalităţii).

Moştenirea biologică oferă indivizilor potenţialităţi, dar acestea nu sunt activate decât prin intervenţia mediului familial, educativ, social şi cultural.

Înnăscutul şi dobânditul sunt amândouă indispensabile pentru ca o dezvoltare cognitivă să se producă. Diferenţele de moştenire biologică ale indivizilor pot eventual facilita sau împiedica asimilarea unei moşteniri culturale, iar diferenţele la nivelul moştenirii culturale pot orienta exprimarea potenţialităţilor înnăscute într-o direcţie sau alta.

Se insistă din ce în ce mai mult asupra interacţiunilor complexe care există între cei doi factori, mediile neintervenind toate într-o manieră identică în dezvoltarea potenţialităţilor înnăscute, iar diferenţele înnăscute neexprimându-se toate, în acelaşi fel, în medii diferite.

Modul în care subiectul uman îşi reprezintă mediul şi cunoştinţele despre acesta, precum şi procedurile de prelucrare ale acestor reprezentări pentru a permite rezolvarea de probleme şi, în final, adaptarea la mediu, este „piatra de încercare a psihologiei cognitive" – cum afirmă Mircea Miclea. (1999, p. 36)

Schemele cognitive sunt un bloc organizat de cunoştinţe ireductibil la componentele sale, care se activează simultan, corespunzând unei situaţii complexe din realitate. O dată stucturate, schemele cognitive intervin activ în procesarea informaţiei. Activarea unor scheme cognitive determină analogii şi generalizări cu privire la semnificaţia unui eveniment. Organizările bazei de cunoştinţe depind nu numai de interacţiunea cu materialul care trebuie asimilat, ci şi de interacţiunea cu mediul în care se desfăşoară învăţarea. Concluzia este aceea că, organizarea reţelei cognitive este rezultanta interacţiunii dintre sistemul cognitiv individual şi mediul în care se desfăşoară învăţarea.

Pedagogia constructivistă are în vedere stimularea participării elevului la procesul de elaborare a cunoştinţelor. Elevii îşi construiesc înţelegerea.

Vorbind despre acest fapt, Eugen Noveanu afirmă că „învăţarea este un proces activ, informaţia poate fi impusă din exterior, dar nu şi înţelegerea; aceasta trebuie să vină din interior. Învăţarea este determinată de o interacţiune complexă între cunoaşterea existentă a subiecţilor, contextul social şi problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea subiecţilor cu o situaţie de colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât şi oportunitatea de a construi o nouă înţelegere" (1999, p. 11). Pentru a stimula reflecţia necesară realizării cunoaşterii, sarcinile de rezolvat trebuie să propună un element de noutate pentru a motiva subiectul. Ele trebuie să aibă o complexitate realistă, să fie accesibile ca şi conţinut şi modalităţi de realizare, să fie relevante pentru elevi, să solicite construirea şi testarea unor predicţii. Cadrul didactic trebuie să-l ajute pe elev în demersurile întreprinse, în calitate de coparticipant.

Pe liniile modificărilor cognitive structurale se înscriu teoriile şi tehnicile educaţionale elaborate de *R. Feurestein*. Elev a lui Piaget, acesta este autorul unui program de îmbogăţire instrumentală şi reprezentant al unei tendinţe de perfecţionare a metodelor de educabilitate cognitivă, din anii '70 – '80. El sugerează că individul învaţă mai mult şi mai bine dacă un adult mediator îi permite să găsească moduri de tratare a informaţiei mai eficace. Schema clasică dezvoltată de precursorii cognitivismului (Tolman, Bandura şi Piaget) se transformă. Schema S – O – R (stimuli – organism – răspuns) devine S – AM – O – R (stimuli – medierea adultului – organism – răspuns) (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 223). El a realizat experienţe de învăţare mediată, care constau în intervenţia unor mediatori între stimuli şi organism. Mediatorul (părintele, educatorul) devine organizatorul experienţelor de învăţare ale copilului. Calitatea medierii determină capacitatea de învăţare a copilului. Efectul medierii este modificabilitatea structurii cognitive. Pentru Feurestein, cu cât un individ a beneficiat mai mult de experienţe de învăţare mediată, cu atât capacitatea lui de a fi modificabil va fi mai mare, ca urmare a unei expuneri directe la sarcini de învăţare.(vezi Gabriela Stoltz, 2000, p. 20)

Pedagogia medierii, a cărei precursori sunt Vîgotski, Bruner şi Feurestein cuprinde „practici de învăţământ extrem de variate (de la formarea adultului la educarea specializată) care iau drept repere fundamentale educabilitatea cognitivă, interacţiunea socială şi conflictul sociocognitiv" (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 223). În ceea ce priveşte educabilitatea cognitivă s-a constatat că în urma unui antrenament

cognitiv intensiv de abstractizare, se pot obține ameliorări ale capacităților raționale (vezi cercetările lui Schirks în *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissages formation et psychologie cognitive,* p. 115). Strategiile de educabilitate cognitivă constau în organizarea de ateliere de raționament logic și programe de îmbogățire instrumentală.

O lacună importantă caracterizează totuși cercetările – precizează Doise și Mugny – și anume faptul că „ele nu au avut decât ambiția de a măsura efectele diferențiale ale înnăscutului și dobânditului, una în funcție de cealaltă, dar ele nu au produs un model psihologic sau psihosociologic pentru a explica aceste efecte." (Doise W., Mugny G., 1998, p. 17)

Așa cum constată și *Lemaine și Matalon* (1985, apud Doise W., Mugny G., 1998), lipsește o teorie oarecum elaborată și explicită despre modalitățile de intervenție ale mediului și îndeosebi ale factorilor sociali în dezvoltara cognitivă.

În această direcție o nouă perspectivă este oferită de lucrările lui *Doise, Mugny și Perret-Clermont* (1975, apud Doise W., Deschamp J., Mugny G., 1996) ce privesc interacțiunea socială ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a copilului.

Interacțiunea socială joacă un rol de cauzalitate în spirală în sensul că: dacă interacțiunea socială permite copilului să elaboreze noi instrumente cognitive, aceste noi instrumente permit la rândul lor copilului să participe la interacțiuni sociale mai elaborate, favorizând deci o nouă restructurare cognitivă.

Studiul experimental al influenței interacțiunii sociale în formarea instrumentelor cognitive noi, la copii, va arăta deci că soluția dezbaterii nu se situează în opunerea polului colectiv și individual al inteligenței, ci în articularea lor într-o teorie psihosociologică.

Doise W. și Mugny G. (1998) propun această teorie psihosociologică asupra dezvoltării cognitive care:

- se opune individualismului epistemologic;
- își propune explicarea mecanismelor prin care se articulează dinamicile intelectuale și sociale (depășind pledoariile pentru „socializarea" inteligenței care au afirmat în mare măsură natura socială a instrumentelor cognitive, neexplicând cum produce socialul dezvoltarea intelectului, cognitivului);
- depășește mecanismele imitației, mergând către activismul social, postulând o teorie socio – interacționistă și socio – constructivistă.

Cercetând și experimentând, Doise W. și Mugny G. (1998) au încercat să observe condițiile sociale generatoare de progrese cognitive, creând condiții de interacțiune necesare pentru a integra într-o stuctură mai complexă schemele de organizare deja prezente la individ.

Dar cum se pot explica mecanismele prin intermediul cărora interacțiunea socială provoacă o depășire a capacităților cognitive ale individului?

Răspunsul e cel al ideii de „centrare" ca fază de elaborare cognitivă. (Noțiune importantă în teoria piagetiană, „centrarea" desemnează utilizarea unei scheme cognitive care nu este încă inserată într-o stuctură de ansamblu). Ipoteza ar fi aceea că opozițiile sociale ale centrărilor ar fi o sursă de progres.

II.4. STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE DE PROVOCARE ȘI SUSȚINERE A CONFLICTULUI SOCIOCOGNITIV ÎN CLASĂ, CA SURSĂ DE PROGRES COGNITIV

Progresul cognitiv este direct proporțional cu posibilitatea de a apărea o situație de conflict sociocognitiv, prilej ce oferă fiecăruia posibilitatea să participe activ la elaborarea răspunsului colectiv. Reciproca: dacă relația este unilaterală, dacă decizia cognitivă o ia doar un singur agent (profesorul), pe când celălalt (elevul) este plasat într-o situație pasivă, acesta din urmă nu are șanse suficiente să-și dezvolte instrumentele cognitive.

În consonanță cu dezideratele moderniste și postmoderniste, învățământul de toate gradele preconizează o metodologie axată pe acțiune, operatorie și pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității și comunicării interpersonale. „Activ" este elevul care „depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborarea a noilor cunoștințe. «Activismul exterior» vine deci să servească drept suport material «activismului interior», psihic, mental, să devină un purtător al acestuia." (Ioan Cerghit, 1997, p. 73)

În același spirit, cercetările efectuate de Doise, Deschamp și Mugny duc la concluzia conform căreia grupul produce acțiuni mai bine coordonate decât indivizii, dar numai la un nivel genetic dat, această superioritate estompându-se odată cu dezvoltarea genetică. „Aceste date concordă cu

ideea că instrumentele cognitive ar fi mai întâi elaborate prin intermediul interacțiunii sociale, pentru a fi apoi integrate de indivizi." (1996, p. 242)

Dezvoltarea funcțiilor cognitive, a sistemelor conceptuale este în strânsă legătură cu dezvoltarea limbajului, acesta fiind instumentul indispensabil structurării, fixării, păstrării și reactualizării informației, precum și a transmiterii ei între membrii grupurilor. Limbajul, în dubla sa calitate de formă și instrument al gândirii, este rezultatul direct al experienței sociale, condensată în semnificația cuvintelor ce o compun, precum și a regulilor sintactice și pragmatice aferente. Odată format – în plan sociogenetic, și asimilat – în plan ontogenetic, „limbajul acționează ca un operator esențial atât pentru orice formă de activitate cognitivă sau practică, cât și pentru desfășurarea tuturor proceselor psihice în plan individual și social." (Cristea, D., p. 66)

Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acțiune coordonată.

Elaborarea în colaborare trebuie să fie susceptibilă să perturbe și să destabilizeze funcționările individuale. Dar această destabilizare este cu atât mai semnificativă cu cât se inserează într-o structură interactivă în care se combină cu alte funcții ale partenerilor: stimulare, întărire, control, lărgire a câmpului posibilului. (vezi Gilly, Fraisse și Roux, 1988, p. 91, apud Doise W., Deschamp J., Mugny G., 1996)

Avantajele conflictului sociocognitiv sunt deduse din faptul că acesta apare ca sursă de dezechilibru în același timp și social și cognitiv, fapt ce se traduce în două planuri:

- în mod *interindividual*, prin divergența răspunsurilor date de subiecți, și
- în mod *intraindividual* de îndată ce subiectul e făcut să se îndoiască de propriul răspuns din cauza unui simplu răspuns concurent.

Argumentandu-și concepția conform căreia interacțiunea socială poate fi producătoare de noi coordonări cognitive, Doise și Mugny susțin faptul că: „dinamica dezvoltării cognitive rezultă în principal dintr-un conflict de comunicare socială. În momentul interacțiunii între mai mulți indivizi, centrările se opun în mod mai direct decât în momentul interacțiunii unui singur individ cu obiectele fizice." (1998, p. 42)

Din ce motive conflictul sociocognitiv, definit prin eterogenitatea răspunsurilor oferite de participanți, poate să determine o dezvoltare cognitivă?

Răspunsul pe care-l oferă Doise și Mugny (1998, p.201) ca urmare a cercetărilor experimentale realizate cu copii de 7 ani, îl constituie faptul că una din trăsăturile gândirii preoperatorii o constituie ignorarea punctelor de vedere ale celorlalți, trăsătură denumită adesea egocentrism. O dificultate ce decurge din starea de dezvoltare cognitivă a copilului e că acesta nu-și poate imagina răspunsuri diferite, menținându-și propriul punct de vedere.

Al doilea motiv pentru care se recunoaște eficacitatea conflictului sociocognitiv în a induce o dezvoltare intelectuală, e faptul că ceilalți indivizi oferă soluții unei probleme care pot fi corecte sau nu, diversitate susceptibilă să elaboreze un nou instrument cognitiv.

Venind în sprijinul acestei idei și a promovării travaliului cooperant dintre elevi, Vîgotski afirma: „ceea ce un copil poate să facă astăzi colaborând cu celălalt, el poate să facă singur mâine." (1972)

Achizițiile cognitive elaborate în interacțiune cu celălalt îi permit mai apoi copilului să poată înfrunta autonom problemele cognitive și să participe la interacțiuni tot mai complexe, înaintând de-a lungul spiralei sociogenezei operațiilor cognitive.

Cooperarea indivizilor rămâne „punctul de plecare al unei serii de condiții importante pentru constituirea și dezvoltarea logicii." (Jean Piaget, 1954, p. 194)

Un alt motiv pentru care conflictul sociocognitiv poate să determine o evoluție cognitivă îl constituie faptul că sporește probabilitatea ca un copil să fie activ cognitiv, deoarece activitatea pe care o desfășoară nu este una simplă, doar de acționare asupra obiectului, ci o activitate referitoare la răspunsurile divergente.

Totuși, rezolvarea conflictului sociocognitiv poate fi făcută de unii copii în mod neprogresiv prin:

- acceptarea răspunului celuilalt participant la activitate: „e cazul *complezenței* prin care copilul poate încerca să reducă divergența interindividuală a răspunsurilor" (Doise, Mugny, 1998, p. 203);
- sau poate apărea un proces de imitație;
- sau se manifestă așa numitul *„social-loafing."* Acest *„efect de atipire"* a fost reinterpretat ca fiind legat de faptul că subiecții care lucrează împreună nu-și pot evalua contribuția din pricina lipsei unui feed-back individual (Harkins, 1987; Harkins și Jackson, 1985, apud Monteil, 1997). Pe linia acestei interpretări, Harkins și Szymanski (1988)

reuşesc să elimine efectul social-loafing furnizând subiectului posibilitatea unei autoevaluări. (vezi Monteil, J. M., 1997, p. 168)

Progresul cognitiv, care a fost definit ca un proces de decentrare, ar fi determinat mai ales de necesitatea de a coordona centrările opuse într-o acţiune comună.

Exigenţele care trebuie respectate pentru ca un conflict de centrări să determine un progres cognitiv sunt:

- existenţa unei eterogenităţi între răspunsurile partenerilor dintr-o interacţiune;
- conştientizarea inadecvării răspunsului propriu cu sarcina dată;
- conştientizarea din partea subiectului a existenţei unor alternative, diferite de cea proprie, ceea ce poate provoca o decentrare şi, de aici, căutarea unei coordonări între diferitele centrări.

Aceste exigenţe determină activarea cognitivă a individului, incitându-l să caute soluţia adecvată, punând în acord răspunsurile sale şi ale celorlalţi.

Recunoscând dimensiunea socială a învăţării, *McAllester Jones* (1991), acordă o importanţă deosebită celuilalt partener existent într-o relaţie specificând că: „în învăţare, dacă un copil face progrese, el trebuie să simtă că face aceste progrese împotriva cuiva ori împotriva greşelilor pe care le comite cineva." De aici reiese şi importanţa care trebuie acordată interacţiunilor sociale, iar desfăşurarea activităţilor instructiv-educative să se bazeze pe folosirea strategiilor didactice interactive.

Nu orice interacţiune însă, are implicaţii semnificative asupra dezvoltării cognitive individuale, iar efectele interacţiunii sociale asupra restructurării cognitive a unui participant la activitate nu sunt în relaţie directă cu nivelul produselor colective. Cercetările efectuate de Doise, Deschamp şi Mugny sunt elocvente în acest sens. Ei concluzionează faptul că, în condiţiile în care un elev de nivel inferior lucrează cu unul de nivel superior, se poate constata „o dominare unilaterală" a acestuia din urmă „în procesele de negociere şi apoi de decizie, ca şi o lipsă de explicitare a criteriilor folosite pentru rezolvarea transformărilor", spre deosebire de condiţia în care cel de nivel inferior lucrează cu un elev de nivel mediu, în care acesta din urmă este „mai puţin unilateral".

Statutul său intermediar – vorbim de elevul mediu – în privinţa compensărilor parţiale, caracterizat prin mai multe ezitări, prin îndoieli şi printr-o fermitate mai redusă – decât elevul cu nivel superior – îl fac, pe de o parte „să expliciteze dimensiunile care îi pun probleme, şi pe de altă

parte, să-i lase elevului mai slab o anume autoritate în negocierea şi decizia finală." (Doise, Deschamp, Mugny, 1996, p.246)

În ceea ce priveşte relaţia dintre performanţele şi efectele în plan cognitiv ale interacţiunii asupra fiecărui membru, autorii citaţi mai sus constată experimental, că, în urma interacţiunii, performanţele subiecţilor mai slab pregătiţi, erau mai bune cu un subiect de nivel superior şi intermediare cu un subiect de nivel mediu, dar numai această din urmă interacţiune provocase importante progrese individuale.

În condiţiile în care lucrează împreună doi elevi cu nivel inferior, probabilitatea apariţiei unui conflict cognitiv este foarte scăzută. Performanţele deosebit de bune ale elevilor de nivel mediu care lucrează împreună se pot explica „prin statutul intermediar al partenerilor, caracterizat printr-o oscilaţie a strategiilor şi a centrărilor astfel încât probabilitatea unui conflict – care cere să fie rezolvat, eventual printr-un progres colectiv – nu este nulă, ca în cazul grupurilor cu un elev de nivel inferior.

Conflictul sociocognitiv nu este doar o simplă opoziţie a răspunsurilor; este şi un conflict între agenţii sociali ce ocupă poziţii sociale diferite ce pot accentua contrastul (de exemplu: copil – adult, copil cu nivel cognitiv mai scăzut faţă de unul cu un nivel cognitiv mai ridicat). Subiecţii care cedează celuilalt, nu progresează.

Modalităţile de contracarare a *„efectului de complezenţă"*, de acceptare a răspunsului celuilalt fie corect, fie incorect, propuse de Doise şi de Mugny sunt:

- nu se prezintă nici un răspuns;
- doi adulţi susţin puncte de vedere diferite, opuse, la fel de incorecte ca ale copilului. Se solicită expunerea de argumente, fapt ce duce la dezvoltarea cognitivă în mod progresiv, pas cu pas, construindu-se instrumente tot mai echilibrate.

Monteil continuă enumerarea procedeelor de evitare a „efectului de complezenţă", completând lista cu elemente care solicită:

- stimularea încrederii în forţele proprii pentru a-şi susţine punctul de vedere;
- promovarea punctelor de vedere divergente;
- nesancţionarea ci corectarea imediată;
- realizarea evaluărilor corecte de sarcină, pentru că: „eşecul în îndeplinirea unei sarcini nu trebuie să antreneze eşecul generalizat al celui care îl suferă." (Monteil, 1997)

Declanşarea unui conflict sociocognitiv poate fi făcută prin proiectarea unei confruntări între soluţiile divergente ale partenerilor, prin constituirea unor grupuri de copii cu niveluri diferite de cunoaştere, divergenţele lor putând duce astfel la progrese cognitive substanţiale (de exemplu: punerea faţă în faţă a unui copil „conservator" şi a unuia „neconservator" pentru proba lungimilor egale; sau un adult şi un copil – marcaj social). Marcajul social este o noţiune propusă de Doise şi Mugny pentru a analiza intervenţia cauzală a reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă: „Există marcaj social când este o analogie între, pe de o parte, relaţiile sociale caracterizând interacţiunea protagoniştilor unei situaţii specifice şi, pe de altă parte, relaţiile cognitive bazate pe anumite proprietăţi ale obiectelor care mijlocesc relaţiile sociale." (1998, p. 43)

Învăţarea prin descoperire asigură însuşirea activă şi trainică a cunoştinţelor. Procesele de asimilare şi de înţelegere fiind mai atractive ea are o valoare formativă mai mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor şi a spiritului investigativ şi inventiv, flexibilitatea şi productivitatea gândirii, a curiozităţii organizate, a motivaţiei complexe şi a creativităţii.

Pentru R. Gagne, creaţia constituie tipul superior de învăţare, ultimul în ierarhia propusă de el, şi „constă în combinarea a două sau mai multe reguli însuşite anterior, pentru a produce o nouă capacitate ce poate fi demonstrată ca depinzând de o regulă „supraordonată". Creaţia, deşi relativ asemănătoare cu rezolvarea de probleme, o depăşeşte însă pe aceasta. Ea presupune, după cum arată *Gagne* „un salt calitativ, o combinare a ideilor din sisteme de cunoaştere mult diferite, o folosire îndrăzneaţă a analogiei ce depăşeşte ceea ce se înţelege, de regulă prin generalizarea în interiorul unei clase de situaţii problematice." (Gagne, 1975)

Specificul procesului creator este însă, după opinia unor autori, „nu soluţionarea de probleme, ci găsirea lor, deci nu problem-solving (rezolvarea de probleme) ci problem-finding (descoperirea de probleme). Termenul de problem-finding devine în acest context sinonim cu cel de problematizare. Problematizarea/generalizarea, descoperirea de probleme reprezintă esenţa procesului de creaţie." (Dillon, J. T., 1988. p. 12, apud Mielu Zlate, 1999)

Rezolvarea de probleme este rezultanta funcţionării interactive a tuturor componentelor sistemului cognitiv. O problemă apare atunci când subiectul intenţionează să atingă un scop sau să elaboreze un răspuns adecvat la o situaţie – stimul pentru care nu are un răspuns adecvat în

memorie. Principala metodă de cercetare a procesului rezolutiv este protocolul gândirii cu voce tare, iar ca metode adjuvante, Miron Miclea (1999) propune: înregistrarea mişcărilor oculare, analiza sarcinii, analiza produselor intermediare ale activităţii etc.

Predarea nu dirijează învăţarea, ci este o condiţie posibilă a proceselor învăţării şi în acest sens Horst Siebert (2001) vobeşte despre o „didactică incitativă" şi de importanţa stimulării în procesul de învăţământ a „gândirii participative" şi a „gândirii transversale."

Predarea înseamnă sprijinul autonomiei în învăţare. Conceptele nu trebuie predate direct, ci profesorul îl poate ajuta pe elev să-şi construiască propriile concepte. De obicei „reţelele conceptuale nu sunt dobândite prin învăţare autodidactă, ci reprezintă un element de bază al ofertelor de educaţie şcolară" (Horst Siebert, 2001, p. 173). Transmiterea de informaţii nu trebuie să devină un scop în sine, ci să rămână o ofertă de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive. Profesorul lucrează cu elevii săi împreună nu pentru a le livra idei, ci pentru a le „orienta" efortul constructiv.

Specialişti în psihologia educaţiei – *Johnson D.W. şi Johnson R.T.* – s-au interesat în mod deosebit de eficacitatea travaliului în grup al elevilor şi studenţilor şi au ajuns să atribuie un rol foarte important conflictului sociocognitiv în dezvoltarea cognitivă, promovând *metodele interactive.* Pentru ei, participarea angajată a grupurilor de învăţare cooperantă va produce în mod inevitabil conflicte între idei, opinii, concluzii ale membrilor. Când se declanşează asemenea controverse, ele pot fi tratate într-o manieră constructivă sau distructivă, după intervenţia structurată a cadrului didactic şi competenţele sociale ale participanţilor.

Controversa condusă constructiv favorizează curiozitatea de a şti, incertitudinea cu privire la justeţea vederilor proprii, o căutare activă a informaţiilor complementare, o performanţă superioară, o reţinere temeinică şi mai uşoară a materialului de învăţat. Indivizii, lucrând singuri în situaţii individuale sau de competiţie, nu au ocazia de a participa la asemenea procese şi de aceea performanţa lor are de suferit.

Confruntările sociocognitive generatoare de progres nu sunt specifice doar copiilor aflaţi în situaţii de învăţare, putându-se extinde şi la populaţiile de adulţi.

Progresele cognitive obţinute în cadrul acţiunii interindividuale, prin antrenarea indivizilor într-un conflict sociocognitiv pot fi dovedite astfel:

- generalizarea progreselor şi la alte noţiuni întemeiate pe operaţii similare (aplicabilitatea);

• stabilitatea progreselor în timp (temeinicia, durabilitatea cunoştinţelor);

• natura raţionamentului explicitat de subiecţi pe baza justificărilor, a argumentelor noi, originale, neprezentate în cursul interacţiunii interindividuale dovedesc un progres operatoriu (ca manifestare a creativităţii).

Un instrument bun pentru aprecierea progreselor îl reprezintă hărţile conceptuale.

II.5. CORELAŢIA TEORIEI PSIHOGENETICE CU CEA SOCIOGENETICĂ. EXTENSII ÎN PRACTICA EDUCATIVĂ DIN PERSPECTIVĂ POSTMODERNISTĂ

Cercetările lui *Perret-Clermont (1979) şi Doise şi Mugny (1981)* ilustrează ideea cauzalităţii în spirală şi argumentează faptul că anumite competenţe cognitive sunt necesare pentru a profita de interacţiunea socială, care la rândul său permite elaborarea unor instrumente cognitive. Ei acreditează ideea că dezvoltarea cognitivă nu este o simplă activitate individuală, nici o însuşire, ci un efect al coordonării sociale a participanţilor.

„Fără să fie subapreciată importanţa psihogenezei cunoaşterii, centrată pe activitatea individuală, în favoareea sociogenezei cunoaşterii, axată pe activitatea în comun, pe interacţiunea cu ceilalţi, această nouă abordare mai degrabă vine să demonstreze că factorul social are un rol tot atât de important ca şi factorul individual; că învăţământul modern are nevoie de reunirea variabilelor psihologice şi a celor sociologice deopotrivă, considerate a fi la fel de importante în determinarea progresului cognitiv la elevi. În fond, important este să se ajungă la un raport de echilibrare între experienţele dobândite individual şi cele câştigate social, în grup, în beneficiul unei formaţii depline." (Ioan Cerghit, 2002, p. 31)

Analizând experimentele princeps ale lui Doise şi Mugny (1975) – efectuate pe copii de 7 – 8 ani şi respectiv 9 – 10 ani pentru a arăta că o situaţie de interacţiune socială, în stadiul genetic de construire a unei noţiuni, prezintă avantaje cognitive neîndoielnice – precum şi altele efectuate de aceiaşi cercetători (1981 – 1983) în colaborare şi cu Perret-Clermont (1975, 1979) – având ca subiect sociogeneza operaţiilor cognitive – J.-M. Monteil (1997) consideră că este posibil, ca, plecând de la cunoştinţele dovedite, să se regândească „anumite amenajări didactice

şi pedagogice ale situaţiilor şcolare, şi în general, ale situaţiilor de educare", incitând cadrele didactice la reflecţie pedagogică.

Învăţământul postmodernist relevă importanţa corelării variabilelor psihogenetice cu cele sociogenetice ca factori determinanţi ai progresului cognitiv, un rol important în acest sens revenindu-i cadrului didactic. În ciuda existenţei unor limite biologice şi sociale în dezvoltarea abilităţilor şi a competenţelor cognitive, cercetările indică, fără nici o îndoială, existenţa a numeroase posibilităţi de a interveni ca educator în mod eficace în cadrul acestor limite.

Dezvoltarea cognitivă nu înseamnă exclusiv creşterea masei de cunoştinţe, ci o extindere a perspectivelor de observare, o dezvoltare a reţelelor cognitive, deoarece „cunoaşterea este un drum care se deschide pe măsură ce mergem." (Varela Francisco, 1990, p. 110, apud H. Siebert, 2001)

Doise, Deschamp şi Mugny (1996) acreditează ideea conform căreia „dezvoltarea cognitivă nu este o simplă activitate individuală, nici o însuşire, ci un efect al coordonării sociale a participanţilor."

Dat fiind faptul că „o educaţie optimă nu este una care dezechilibrează psihogeneza, ci una care îi cultivă calităţile" (Ion Negreţ-Dobridor, 2001), ceea ce ne interesează este *cum poate cadrul didactic să stimuleze dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere la elevii pe care îi îndrumă?*

În primul rând profesorul trebuie să organizeze în aşa fel munca în echipă încât să evite instaurarea *comportamentului de complezenţă*, prin care elevul „mai slab" acceptă fără discuţie punctul de vedere al celui „mai puternic". La fel trebuie luate în considerare şi promovate şi situaţiile în care apar puncte de vedere contradictorii sau contrare propriei viziuni a elevului.

Considerându-şi rolul său de facilitator al cunoaşterii, scopul profesorului postmodernist este să-şi înveţe elevii cum să gândească nu ce să gândească. El trebuie să le „descătuşeze gândurile", să le trezească curiozitatea şi „să le aprindă minţile". (Pushkin, Dave, 2001)

Aşa cum subliniam mai sus, pentru Horst Siebert (2001), important este „dacă elevul te mai caută, dacă avem cui provoca, întreţine şi dezvolta curiozitatea şi bucuria descoperirii."

Cadrul didactic trebuie să fie un facilitator al cunoaşterii elevului mai mult decât o autoritate ce introduce cu forţa nişte concepte ambigui în mintea elevilor.

Flanders (1965) vorbeşte despre „profesorul integrat" care este o persoană care acceptă, clarifică şi sprijină ideile şi sentimentele elevului;

care laudă, încurajează şi stimulează participarea elevilor în luarea deciziilor în clasă în antiteză cu profesorul autoritar, dominator care dă ordine şi indicaţii, care critică elevii şi-şi concentrează întreaga activitate în jurul propriilor idei şi cunoştinţe.

Noile orientări postmoderniste asupra ştiinţei educaţiei solicită cu necesitate aplicarea unor *strategii interactive în predarea-învăţarea şi evaluarea* şcolară. Clasele de elevi în viziune postmodernistă, sunt privite de către Appelbaun Peter (2001), drept adevărate comunităţi de cercetare, demonstrând importanţa socialului pentru întreaga învăţare. Scopul nu este neapărat cel de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările şi problemele enunţate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări şi de a critica problemele.

Scopul ştiinţelor educaţiei postmoderniste este – după cum afirmă Weinstein Matthew (2001) – nu doar de a înţelege ştiinţa ci şi de a simţi emoţia de a o studia; educaţia trebuie să fie cea care să determine indivizii să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-şi pună întrebări şi să caute răspunsuri. „Imaginaţia este mai importantă decât cunoaşterea" – spunea Einstein, dar, ceea ce nu trebuie neglijat este faptul că, imaginaţia se bazează pe elementele obţinute prin cunoaştere, acestea constituindu-se într-un combustibil preţios pentru obţinerea de noi performanţe.

Predarea nu are un scop în sine, ci este o funcţie desfăşurată în sprijinul creării autonomiei în învăţare. Transmiterea de informaţii nu trebuie să constituie ţinta profesorului; acesta trebuie să creeze oferte de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive ale elevului.

„Comunicăm cu elevii nu pentru a le livra idei, ci pentru a «orienta» efortul constructiv al acestora. Educatorul trebuie să aibă în capul său un model ipotetic al reţelei conceptuale a elevului; aceasta îi va permite să facă inferenţele cele mai plauzibile." (Noveanu Eugen, 1999)

Dezvoltarea cognitivă are la bază procedee de reorganizare, de inversare, de înlocuire, menite să stimuleze învăţarea creativă şi să creeze situaţii problematice, divergente. Divergenţa poate apărea şi din următoarele situaţii:

- interacţiunea dintre subiecţi ce nu împărtăşesc aceleaşi puncte de vedere;
- subiecţi cu acelaşi nivel cognitiv, dar cu centrări diferite (de exemplu pentru lungimile egale);
- situaţiile în care trebuie să se sesizeze problemele din diferite materiale conflictuale;

- oferirea de informaţii „false" având sarcina de a le argumenta ca fiind corecte;
- crearea a două grupe, fiecare având de susţinut o informaţie care vine în contradicţie cu cea a celuilalt grup;
- crearea a mai multor variante de răspuns, de soluţionare a unei situaţii, discutarea celor existente şi crearea uneia noi;
- completarea părţilor eliptice dintr-o schemă, piesă, figură, text;
- crearea unui dezechilibru prin prezentarea diferitelor argumente şi opinii pentru a stimula dezvoltarea cognitivă şi socială, a raţionamentului;
- completarea imaginilor neterminate;
- schimbarea ordinii, mărimilor sau numărului obiectelor;
- reorganizarea părţilor componente sau dispunerea lor într-o altă formă, inversarea cauzei cu efectul;
- determinarea unor „întregi" cunoscându-se o „parte" sau invers;
- imaginarea consecinţelor unui fapt, dezvoltarea, perfecţionarea lui.

Avem învăţare creativă atunci când elevul capătă o experienţă nouă prin propriile puteri, descoperind-o şi exersând-o în cadre problematice divergente. Ea pune accentul pe învăţarea prin cercetare-descoperire, pe învăţarea prin efort propriu, independent sau dirijat; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire şi imaginaţie creatoare. Elevul trebuie să aibe dreptul să se îndoiască de ideile cu care vine în contact, să le cerceteze şi apoi fiind convins de justeţea lor să şi le însuşească, aderând la ele. La fel el are dreptul să greşească, greşelile creative fiind mai importante pentru dezvoltarea cognitivă decât răspunsurile corecte, corespunzătoare. Horst Siebert (2001) vorbeşte despre „lauda greşelii", dar în spatele acesteia se ascunde totuşi intenţia de a depăşi greşelile. Activităţile individuale trebuiesc îmbinate cu cele colective şi cele desfăşurate pe microgrupuri sau în perechi.

Metodologia postmodernismului are la bază deconstrucţia şi interpretarea intuitivă. Postmodernistii preferă metodele care se aplică la o gamă largă de fenomene, care se concentrează asupra enigmaticului, inventariind repertorii de întrebări ce conduc la obţinerea de nenumărate variante de răspunsuri care nu sunt şi neapărat soluţii. Metodele şcolii postmoderniste pun accentul pe trăirile participanţilor, experienţa personală, empatia, emoţiile, intuiţiile, emiterea de judecăţi subiective, stimularea imaginaţiei, a creativităţii şi a gândirii divergente. Ele trebuie să fie interactive şi să valorifice dispoziţia umană către joc.

Principiul fundamental al metodelor active – după părerea lui Jean Piaget (1972) – poate să se exprime sub următoarea formă: „a înțelege înseamnă a inventa ori a reconstitui prin reinventare, și va trebui să ne supunem acestor necesități dacă vrem ca în viitor să formăm indivizi capabili de producție sau de creație și nu numai de repetiție."

Sarcinile propuse elevilor ar trebui să aibe o coloratură ludică, – afirmă Ion Negreț (2001). Ele trebuie să fie atractive și să stimuleze creativitatea. „Învățarea ludică și învățarea creativă, ca și sportul și munca de creație, par să fie adevăratele forme umane de învățare și de muncă. Luidizarea învățării are efecte ce par incredibile, numai pentru că învățarea prin legea eforului minim a devenit învățarea cea mai frecventă, cea mai obișnuită."

Dezvoltarea capacităților de comunicare de la vârste fragede este esențială pentru organizarea interrelaționării cu țeluri cognitive. De acest lucru trebuie să țină cont nu numai profesorii ci mai ales părinții care, din dorința de a facilita sarcina copilului îi ghicesc cuvintele sau îi termină fraza, înainte ca acesta să se străduiască să o facă. Atunci când vor crește, partenerii lor de discuție nu le vor mai ghici cuvintele sau nu le vor mai termina frazele, și, handicapați oarecum în disponibilitatea de a comunica, copiii de azi, adulții de mâine, vor fi defavorizați într-o relaționare socială cu consecințe asupra cognitivului și nu numai.

Este necesar de aceea să-i încurajăm pe copii să reformuleze, fapt ce presupune un travaliu cognitiv prin care ei își fabrică adevărata competență.

„Școala modernă și democratică de astăzi, așază în centrul reflecției sale pedagogice și didactice, raporturile elevului cu cunoștințele, construirea progresivă de către elevi a noii cunoașteri, elaborarea de noi construcții epistemologice într-o viziune integratoare, sistemică." (Mușata Bocoș, 2002, p. 54)

O altă modalitate prin care profesorul poate contribui la dezvoltarea cognitivă a elevilor săi, este felul cum apreciază rezultatele elevilor. Evaluarea trebuie să aibă o funcție mai mult corectivă decât de sancționare și de speculare a greșelilor. Este recunoscută valoarea motivațională a aprecierilor pozitive asupra încurajării demersurilor cognitive viitoare, dar și asupra dezvoltării personalității elevului.

Perspectiva postmodernistă militează pentru organizarea unui învățământ în care trebuie create situații motivante care să genereze dorințe și curiozități epistemice. Elevii trebuie „să fie stimulați să se îndoiască de lucrurile aparent indiscutabile și să propună o schimbare de perspectivă."

Profitabil pentru dezvoltarea cognitivă este „recunoașterea faptului că multe lucruri pot fi privite și altfel, că există și alte perspective (...) că învățarea este întotdeauna și o deschidere de noi posibilități. Învățăm că nu există doar o soluție corectă, ci mai multe soluții posibile și temporare. Perturbarea înseamnă să-ți concentrezi atenția asupra noului, inditului, neobișnuitului." Siebert continuă în același spirit al „didacticii incitative", afirmând că „scopul muncii de formare este acela de a stimula curiozitatea." (Horst Siebert, 2001)

Apreciind pozitiv efectele conflictului sociocognitiv asupra dezvoltării cognitive putem preciza în același timp, faptul că munca realizată în prezența celuilalt poate la fel de bine facilita, dar și inhiba performanțele. Analizând munca în grup, Monteil evidențiază importanța categorizărilor sociale inițiale și impactul pozițiilor unui elev în ierarhia clasei, asupra comportamentelor sale ulterioare.

Un elev care este etichetat ca fiind „bun la învățătură" reacționează sporindu-și performanțele în poziție de vizibilitate socială atunci când face obiectul unei sancțiuni pozitive, și le diminuează în poziție de anonimat, în cazul aceleiași sancțiuni pozitive. În plus, dacă este afectat de o sancțiune negativă el „eșuează" în situație de vizibilitate socială și „reușește" în situație de anonimat. Astfel, putem genera, prin construcție, un „eșec școlar". Cât despre subiectul etichetat la școală ca elev slab, atribuirea unei sancțiuni pozitive, neobișnuită pentru el, îl conduce către „performanțe bune" atunci când este plasat în situație de anonimat și la „performanțe proaste", conform producțiilor sale obișnuite, atunci cand i se cere să evalueze o situație de vizibilitate socială. El pare a se comporta ca și cum, din cauza evoluției lui școlare, i-ar fi imposibil să infrunte public noutatea unei situații sociale personale structurată de un succes. (vezi J. M. Monteil, 1997)

Precizarea vine să argumenteze încă o dată ideea conform căreia comportamentele umane, caracteristicile cognitive, afective sau sociale nu au o cauzalitate unică. De aceea, în organizarea demersurilor pedagogice orientate spre conceperea situațiilor didactice în general și a celor de învățare în special, nu este suficient să instaurăm în clasă „practica muncii în grup" pentru a determina ca elevii să dobândească capacități cognitive noi.

Practica muncii în grup cere o organizare, de asemenea natură, încât elevii să se găsească permanent în interacțiuni sociale generatoare de confruntări sociocognitive.

Sarcina educatorului şcolii de mâine este „să creeze şi să menţină un context de problem-solving, în care elevii să-şi construiască propria lor cunoaştere, avându-l pe educator drept ghid." (Noveanu Eugen, 1999)

Profesorul este cel care trebuie să-l încurajeze şi să-l sprijine pe elev să devină autonom, capabil de a problematiza, de a-şi pune întrebări , de a căuta alternative şi de a exploata profunzimile cunoaşterii.

Din perspectiva postmodernişti1or, constructivismul reprezintă cea mai importantă teorie a învăţării. Adevărurile se construiesc prin experienţe relevante pentru subiect. Ideile pe care le transmit profesorii şi pe care le învaţă elevii sunt construcţii umane.

Educatorul constructivist este cel care încurajează şi acceptă autonomia şi iniţiativa elevilor; este cel care foloseste o mare varietate de materiale interactive, solicitând cooperarea elevilor; este cel care îmbină formele de organizare a activităţii şi încurajează dialogul profesor-elev(i) şi elev(i)-elev(i). El este interesat de cunoştinţele personale ale elevului obţinute în afara şcolii, asigurând sinergia dintre educaţia formală, nonformală şi informală. Profesorul eficient apreciază nivelul de cunoaştere al elevilor prin aplicaţii şi prin rezultatele la sarcini „deschise", folosind pentru evaluare diverse metode şi tehnici alternative. El ştie că trebuie să acorde elevilor săi timp suficient pentru gândire şi reflecţie.

În viziune constructivistă, clasa şcolară devine „laboratorul viu" al construcţiei şi reconstrucţiei cognitive, locul unde profesorul cooperează cu partenerii săi, elevii, la redescoperirea unui fapt de care sunt interesaţi.

În organizarea activităţilor cu elevii, cadrele didactice nu trebuie să uite că „actul pedagogic este o construcţie, un demers de elaborare ale cărui puncte de aplicare sunt persoanele aflate la vârsta formării." (Monteil, Jean-Marc, 1997)

Educatorul bun este cel care încearcă să dea viaţă modelelor pozitive, aruncând o privire critică în trecut, evaluând atent prezentul şi testând viitorul cu optimism. Profesorii şi elevii/studenţii eficienţi sunt întotdeauna autocritici şi plini de întrebări.

Capitolul III

ROLUL STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN PROCESELE DE PREDARE ŞI ÎNVĂŢAREA ÎN ŞCOALĂ

III.1. STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE BAZATE PE ÎNVĂŢAREA PRIN COLABORARE ŞI COOPERARE

Strategiile didactice de învăţare pot avea la bază ***stimularea competiţiei ori promovarea muncii individuale sau pot fi cooperative,*** elevii lucrând împreună. Cele trei variante de strategii didactice nu se exclud, toate fiind necesare la un moment dat. Dintre ele însă, învăţarea prin cooperare trebuie să aibă dominanţă în clasă. Numeroase studii demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperante faţă de cele competitive şi individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităţilor de comunicare, în îmbunătăţirea motivaţiei, a stimei de sine, în dezvoltarea personalităţii. Câştigul elevilor care lucrează în cooperare cu colegii lor, se manifestă în faptul că:

- ❖ interrelaţiile dezvoltă capacităţile sociale de comunicare şi de adaptare la regulile grupului;
- ❖ succesele înregistrate în soluţionarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- ❖ sunt stimulate gândirea critică, creativă şi laterală;
- ❖ dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- ❖ promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc şi toleranţa;
- ❖ motivează participarea activă şi implicarea în sarcina colectivă.

Johnson D. W. şi Johnson R. T. au scris mult despre învăţarea prin cooperare. În studiul lor din 1989, cercetează 193 de cazuri comparând efectele diferite ale învăţării prin cooperare faţă de tehnicile de învăţare

numite „tradiționale". Doar în 10% din cazuri, rezultatele metodelor individuale au fost mai eficiente. Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună – o competență importantă pentru viața și activitatea viitorilor cetățeni.

Învățarea prin cooperare este o strategie pedagogică ce încurajează elevii/studenții să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui **scop comun**.

Termenul de *învățare prin cooperare* este adesea folosit ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Aceasta din urmă, este o strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale în cadrul căreia membrii descoperă informații și **se învață reciproc**. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încât învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.

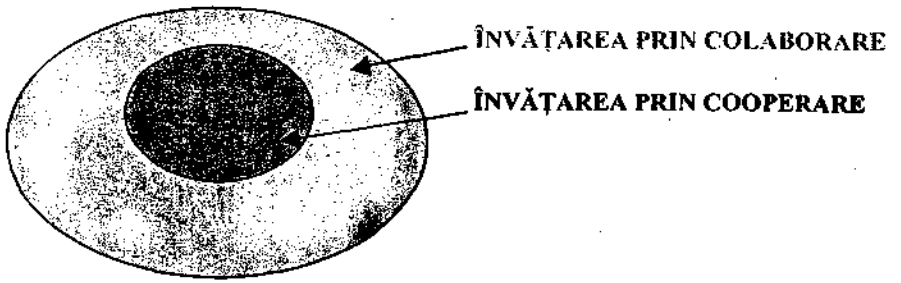


Fig. nr.12: Relația dintre învățarea prin colaborare și învățarea prin cooperare

Atât învățarea prin colaborare cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt modalitățile de grupare a indivizilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare.

Colaborarea este o „formă de relații" între elevi/studenți, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv.

Cooperarea este o „formă de învățare", de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din

influențările reciproce ale agenților implicați (vezi Loretta Handrabura, 2003, p. 50). Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați.

Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar **cooperarea** pe procesul de realizare a sarcinii.

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente țin de următorii trei factori:

1. ***Compoziția grupului.***
2. ***Sarcina și scopul grupului.***
3. ***Normele de grup.***

1) Compoziția grupului este un factor definit prin mai multe variabile:

a) vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv);

b) mărimea grupului;

c) diferențele dintre membrii grupului.

Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Pentru a asigura progresul individual se dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare.

Mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii.

Grupul poate fi alcătuit din maxim 6 persoane. Patru este cifra cea mai avantajoasă, mai mulți creând potențiale inegalități de șanse de manifestare a individualității. Membrii în număr de 4, pot lucra împreună sau în perechi, fiecare având 3 potențiali parteneri. Grupul de 4 este suficient de mare pentru a releva diferite perspective și suficient de mic pentru a facilita interacțiuni utile. Elevii au oportunitatea de a monitoriza și evalua procesul de învățare derulat în grup, în timpul și după desfășurarea acțiunii. Beneficiile lucrului în grup sunt acelea că, pe lângă faptul că dezvoltă capacități sociale și cognitive, se dezvoltă și trăsături de personalitate: flexibilitatea, onestitatea, răbdarea, capacitatea de a asculta cu atenție pe ceilalți, toleranța vizavi de părerile partenerilor.

Atunci când se folosesc *strategiile didactice de interacțiune* pentru prima dată, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, profesorul se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

Pentru a asigura succesul interacțiunii în grup, profesorul trebuie să le dezvolte elevilor anumite abilități cum ar fi:

- ✓ capacități de comunicare și parafrazare a ceea ce au reținut pentru a verifica înțelegerea;
- ✓ capacitatea de a ajunge la consens;
- ✓ capacități de a trimite și a primi feed-back-uri;
- ✓ capacitatea de a asculta activ, de a fi receptiv și tolerant la părerile colegilor, de a susține și a accepta diferențele de opinie;
- ✓ capacitatea de a reflecta asupra celor discutate și a se concentra asupra priorităților;
- ✓ capacitatea de a oferi și de a primi ajutor din partea colegilor și de a nu prelua controlul întregului grup.

2) Complexitatea sarcinii trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Grupul poate rezolva cu succes orice sarcină pe care ar putea-o depăși elevul dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât. În grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiect fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei pe idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc în plus *strategiile didactice interactive,* față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți/repartiza sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei.

Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. Este la fel de important ca fiecare membru să aibe un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

3) Profesorul trebuie să dezvolte o anumită cultură de grup ce include anumite expectații, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere și de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. Este important ca elevii să se

antreneze unii pe alții în efectuarea muncii colaborative și să dorească să lucreze împreună.

Vorbind despre colaborare, I. și M. Albulescu afirmă că aceasta „îi stimulează pe elevi și le sporește performanțele, fiecare aducându-și contribuția, potrivit propriilor capacități, la realizarea unei sarcini. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalți și, în acest fel, există posibilitatea apariției unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte." (2000, p. 88)

Însăși grupa de elevi/studenți, privită în ansamblu, reprezintă o resursă didactică: prin autoreflecție, participanții pot lua contact direct și practic cu problemele generale ale comunicării, înțelegerii și cooperării, solicitând responsabilizare și implicare activă a fiecărui individ.

Strategiile didactice bazate pe cooperare și colaborare sunt folosite de profesor pentru a detrona ierarhizarea tradițională a elevilor în clasă, focalizând interesul pe ajutor reciproc, pe discutarea împreună a situațiilor și pe contribuția fiecăruia în activitate. Ca strategii instrucționale, aceste modalități de lucru cu elevii/studenții au la bază organizarea activității pe grupuri mici (4-5 indivizi), desfășurate astfel încât, subiecții să poată lucra împreună și fiecare să-și îmbunătățească performanțele personale, contribuind în același timp, la creșterea performanțelor celorlalți membri ai microgrupului. Abilitatea de a lucra împreună cu ceilalți devine, în zilele noastre, o cerință tot mai prezentă pe piața locurilor de muncă.

Relația dintre învățarea prin cooperare și învățarea prin competiție

Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Analizând comparativ cooperarea și competiția putem evidenția următoarele trăsături caracteristice:

Tabelul nr.7: Învățarea prin competiție-învățarea prin cooperare

ÎNVĂȚAREA PRIN COMPETIȚIE	ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE
Este o *formă relativ redusă de interacțiune* psihosocială, constând în *rivalitatea* sau/și bazându-se pe *concurența interpersonală* sau intergrupală, fiecare având *propriul scop.*	Este o *formă superioară de interacțiune* psihosocială, bazată pe *sprijin reciproc*, pe toleranță, *efort susținut* din partea tuturor către *același scop.*

Motivaţia provine din dorinţa de afirmare proprie.	*Motivaţia* este rezultatul acţiunii conjugate a tuturor membrilor ce urmăresc un destin comun.
Accentul se pune pe *produs*, pe ceea ce se obţine în urma învăţării.	Atenţia este îndreptată *asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare*, a demersurilor de realizare a sarcinii. Este împărtăşită părerea că toţi pot oferi alternative valoroase de soluţionare a problemei, dacă le sunt oferite premisele necesare şi sunt ajutaţi.
Evaluarea îşi exercită funcţia de control prin raportarea la norma de grup. Acest fapt creează ierarhizări, determină apariţia de comportamente ostile şi de atitudini invidioase.	*Evaluarea* urmăreşte acordarea ajutorului imediat, având o funcţie mai mult corectivă, ameliorativă, decât de sancţionare, ducând la reducerea stresului. Ea se realizează prin raportarea la progresul individului, şi are în vedere atât participarea fiecărui membru la procesul elaborării în comun cât şi rezultatele echipei.

Competiţia şi colaborarea sunt practici care se întâlnesc în şcoala contemporană, ambele fiind necesare. Competiţia devine distructivă pentru armonia climatului educaţional atunci când este exacerbată şi devine un scop în sine. Cadrele didactice trebuie să echilibreze cele două forme de organizare a activităţii instructiv-educative, creând oportunităţi de învăţare axate pe activităţile de grup ce favorizează cooperarea şi întreţin competiţia constructivă.

Principiile învăţării prin cooperare

Învăţarea prin cooperare este bazată pe următoarele *principii:*

1. *Interdependenţa pozitivă,* conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toţi membrii. Elevii sunt dirijaţi către un scop comun, stimulaţi de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.

2. *Responsabilitatea individuală,* care se referă la faptul că fiecare membru al grupului îşi asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat.

3. *Formarea şi dezvoltarea capacităţilor sociale,* stimularea inteligenţei interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situaţiile conflictuale. Elevi sunt învăţaţi, ajutaţi, monitorizaţi în folosirea capacităţilor sociale colaborative care sporesc eficienţa muncii în grup.

4. *Interacţiunea faţă în faţă* ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacţiune în care elevii să se încurajeze şi să se ajute reciproc.

5. *Împărţirea sarcinilor în grup* şi *reflectarea* asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte şi de către colectiv.

În învăţarea prin cooperare se respectă principiile egalitarist, antiierarhic şi antiautoritar, precum şi al toleranţei faţă de opiniile celorlalţi şi al evitării etichetării. Profesorul se integrează în activitarea colaborativă a elevilor, putând fi unul dintre membri, oferindu-şi ajutorul, ori animând şi stimulând activitatea. Agenţii educaţionali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri. Evaluarea este un exerciţiu democratic al puterii într-o muncă în comun a dascălilor cu elevii.

Grupul – element central al învăţării prin cooperare

Directa implicare în sarcină este o condiţie a activismului şi a asigurării unei învăţări temeinice. În susţinera acestei idei, Appelbaun P. precizează faptul că „elevii învaţă mai bine atunci când le pasă despre ceea ce învaţă, când sunt direct motivaţi să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate şi un angajament asupra a ceea ce au de făcut" (2001, p.117). Idei similare sunt regăsite şi la E. Geissler (1977, p. 313) care consideră esenţiale pentru formarea unui grup, următoarele trei elemente: *motivaţia* – care rezultă dintr-un scop comun, unitar – *comunicarea* şi *aceptarea reciprocă* a membrilor.

Dezbătând structura relaţiilor elev-elev, Deutsh M. şi Hornstein H. A. (1978) şi-au pus următoarele întrebări:

- *Când este învăţarea mai productivă, atunci când elevii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?*
- *Ce diferenţe apar în interacţiunea dintre elevi şi în calitatea procesului de învăţare, datorită relaţiilor de colaborare sau a celor competitive dintre ei?*

Răspunsurile au evidenţiat complexitatea problemei şi i-a determinat pe mulţi cercetători să analizeze factorii care facilitează sau împiedică activitatea în grup. Iată câţiva dintre *factorii favorizanţi ai învăţării prin cooperare* (vezi Watson, 1966):

1. Stimularea în sarcină este îmbunătăţită datorită prezenţei altora.

2. Resursele grupului (de memorie, de stocare, de atenție etc.) sunt mai bogate decât în cazurile individuale.

3. Există șanse mari ca printre membrii grupului să fie unul capabil să descopere soluția.

4. Greșelile întâmplătoare sunt compensate: în ciuda apariției acestora „rezultatul general al grupului va fi mai precis decât cel al individului luat separat."

5. „Petele oarbe" sunt corectate. Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii.

6. Stimularea apariției de idei noi este o rezultantă a interacțiunii cumulative, „deoarece fiecare membru dezvoltă ideile celuilalt."

7. Se învață din experiența altora. Există multe dovezi (vezi Bandura și Walters, 1963) că una din formele cele mai obișnuite și mai eficiente de a învăța este observarea activității altora în rezolvarea problemelor.

Dintre *factorii care îngreunează activitatea în grup* și care fac ca uneori grupurile să fie mai puțin eficiente decât activitatea independentă, amintim următorii (vezi Watson, 1966):

1. *Opoziția de scopuri, interese* și *obișnuințe* ale membrilor poate face ca acțiunea de colaborare să fie extrem de dificilă.

2. *Dificultățile de comunicare* tind să sporească pe măsură ce grupul crește, iar pentru cei timizi este mai greu să participe activ atunci când grupul este mai mare.

3. *Dificultățile de coordonare* cresc, de asemenea, pe măsură ce grupurile sunt mai mari, astfel încât este tot mai greu să se realizeze un efort comun, integrat, fără să se cheltuiască mult timp pentru rezolvarea și prevenirea dificultăților de coordonare.

4. *Distragerea și supraestimarea* care fac dificil de obținut efortul individual concentrat, susținut, necesar pentru învățarea anumitor subiecte și pentru rezolvarea problemelor.

5. *Dependența excesivă de ceilalți* poate fi favorizată de activitatea în grup. Faptul că unii membri din grup se bazează pe cei mai capabili, duce la lenevire și la evitarea propriilor responsabilități.

Calitatea superioară a produselor grupului este susținută de unii cercetători fie în termeni foarte optimiști („nivelul atins de grup depășește pe cel al elevului cel mai inteligent care utilizează exclusiv mijloacele sale proprii" – G. Dubal, 1969), fie mai moderați („deși grupul este de obicei mai bun decât individul mediu, el este rareori mai bun decât cel mai bun individ" – A. P. Hare, 1962).

Comparând travaliul în grup cu cel individual, W. Doise și G. Mugny, specifică faptul că „după natura sarcinii, după resursele individuale ale membrilor grupului și după modul lor de interacțiune, travaliul unui grup poate fi inferior, egal sau superior celui al individului confruntat izolat cu aceeași sarcină." (1998, p. 38)

Analizând dinamica grupului ca instument de acțiune psihosocială, Dumitru Cristea specifică faptul că se constituie „un câmp dinamic, a cărei organizare, unitate și funcționalitate se bazează pe interdependența membrilor, care suportă la rândul lor toate efectele acestora. Acest fapt deschide calea utilizării grupului ca sistem de formare și schimbare psihosocială." (Cristea, D., p. 278)

Există însă trei tipuri generale de grupuri:

- grupuri de învățare informale;
- grupuri de învățare formale;
- studiu în echipă (adaptat după Johnson, D. W, Johnson, R. T. și Smith, 1991).

Grupurile informale de învățare sunt create ad-hoc, temporar, prin adresarea solicitării elevilor de a forma o echipă prin simpla întoarcere către colegul de bancă pentru a discuta o problemă dată, pentru câteva minute. La fel de rapid pot fi create grupuri de câte 3 – 4 elevi pentru a rezolva o problemă, a găsi soluții unei situații create ori a răspunde la o întrebare.

Profesorul poate crea oricând grupuri informale de lucru în clasă, de orice mărime, pentru a aprecia gradul de înțelegere de către elevi a unui material sau a le oferi șansa de a aplica ceea ce au învățat ori fie doar pentru a schimba forma de organizare a colectivului în vederea creșterii motivației și trezirii atenției.

Grupurile formale de învățare sunt echipe stabilite dinainte pentru a rezolva o sarcină anume, a efectua un experiment în laborator, a redacta un raport de cercetare. Elevii lucrează împreună mai mult timp (câteva zile sau săptămâni) sau până termină proiectul de cercetare.

Studiul în echipă implică derularea muncii colaborative pe o perioadă lungă de timp (chiar și un semestru). Echipele își stabilesc regulile și responsabilitățile, precum și planul de lucru. Activitatea e bazată pe cooperarea între membri și pe sprijin reciproc. Evaluarea finală se face de obicei oferind tuturor membrilor echipei același calificativ ce rezultă din măsurarea și aprecierea rezultatului colectiv. Acest fapt stimulează conlucrarea și ajutorul reciproc și nu încurajează competiția în interiorul echipei, ci între echipe.

Există câteva *reguli* care trebuie respectate atunci când se organizează învățarea pe echipe (vezi Davis, G.B., 1993):

- elaborarea unui plan de lucru în care se trec: elementele importante de studiat, sarcinile fiecărui membru, subtemele, aplicațiile, locul de desfășurare, ședințele de studiu;
- explicațiile profesorului asupra importanței temei de studiu și a avantajelor lucrului în grup pentru rezolvarea ei;
- oferirea elevilor spre rezolvare a unei sarcini relevante din punct de vedere social, a unei probleme cu largă aplicabilitate a cărei importanță să stimuleze participarea elevilor;
- optarea pentru un număr optim de membri în grup (4-5) și crearea unor echipe eterogene, dorindu-se ca fiecare să aibă ocazia de a învăța de la celălalt ceva și ocazia de a oferi ceva, de a-și aduce contribuția acolo unde este mai bun (specialist);
- crearea posibilității membrilor echipei de a fi consiliați, îndrumați, de a avea acces la informații și materiale;
- crearea unei atmosfere propice de lucru și a unui spațiu adecvat;
- explicarea modului de evaluare a muncii colective și a fiecărui membru în parte.

Pentru evitarea situației în care unii elevi muncesc și pentru alții Walvoord (1986) recomandă următoarea strategie: profesorul poate să ceară din partea elevilor să prezinte sub anonimat situația pe care o înregistrează fiecare, cu privire la cine a depus un efort deosebit în activitate (implicare înaltă) și cine s-a situat la polul opus (slabă implicare). Dacă mai mulți elevi indică faptul că un membru al echipei a avut cea mai slabă contribuție, acela va primi un calificativ mai mic față de restul grupului. Cunoscând acest lucru fiecare se mobilizează. Strategia funcționează, spune Walvoord, mai ales dacă elevii au ocazia de a discuta despre acest lucru în mijlocul proiectului, iar cel vizat are timp să-și remedieze comportamentul.

Metodele interactive de grup determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii), în cadrul căreia, toți „vin" (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă" cu nimic. Profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute, efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).

Experiențele de învățare în grup sunt marcate de dialog reflexiv, de stimularea atitudinii metacognitive (crearea de moduri alternative de

gândire, oferind o bază rațională pentru negocierea interpersonală a sensurilor, o cale de a ajunge la înțelegerea reciprocă), de crearea de jurnale reflexive și de stimularea gândirii critice. Încrederea în procesul de învățare eficientă conduce la diminuarea controlului și la instaurarea unor relații de muncă degajate între educator și educat.

Etapele învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare presupune o dinamică și un activism susținut continuu de eforturile participanților. Etapele stategiei de muncă în echipă presupun considerarea factorilor favorizanți și defavorizanți ai rezolvării de probleme în colectiv.

O primă etapă are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii acestuia trebuie să îndeplinească anumite calități pentru a facilita soluționarea problemei pusă în discuție: să fie toleranți față de părerile colegilor, să dețină optime abilități de comunicare a ceea ce doresc să transmită, să nu fie egoiști, să acorde ajutor și să primească ajutor atunci când au nevoie.

A doua etapă se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva. În această etapă are lor familiarizarea cu elementele problemei, analiza acestora și stabilirea priorităților și a responsabilităților.

A treia etapă este destinată reflecțiilor, incubației și tatonărilor. Este faza documentării și a cercetării care se poate întinde pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp.

A patra etapă este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte. Calitatea învățării prin cooperare depinde – în concepția Mușatei Bocoș – de „calitatea dezbaterii democratice instaurate între elevi prin dubla exigență a rigorii intelectuale și a eticii comunicaționale (a asculta și a respecta partenerul, a căuta să-i înțelegi opiniile, modul de a gândi, a avea nevoie de păreri și puncte de vedere diverse pentru a-și construi propria gândire)." (2002, p. 218)

A cincea etapă se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei. Are loc integrarea noilor achiziții în sistemul celor existente prin restructurarea celor existente în lumina celor nou dobândite.

Condițiile desfășurării eficiente a etapelor cooperării au în vedere relațiile de bună înțelegere între membrii echipei de lucru, acceptarea din

partea tuturor participanților, a planului de lucru în vederea atingerii țelului comun, adoptarea unui mod comun de comunicare a rezultatelor și de evaluare a soluției.

Efectele favorabile ale învățării prin cooperare

Strategiile didactice interactive care au la bază desfășurarea învățării prin cooperare oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întrajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordând o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de școală. Munca în echipă are efecte semnificative asupra pesonalității elevilor/studenților, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații. Soluțiile emise pot suferi în cadrul grupului îmbunătățiri și ajustări, analiza critică dezvoltând capacitățile autoevaluative ale participanților. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăți rezolvate, și după gradul lor de complexitate recomandă folosirea strategiile de învățare prin cooperare în clasă. La acest fapt se adaugă și calitatea mai bună a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru, caracterizat print-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune.

Învățarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

Competențele profesorului necesare susținerii învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- **competența energizantă:** are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea

problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

- **competența empatică:** presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studenții reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătății comunicarea cu ei;
- **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- **competența interrelațională:** ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor copiilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți.

Alături de aceste competențe nu trebuie neglijate cele necesare și specifice tuturor cadrelor didactice:

- **competențele științifice**, care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logic internă și transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;
- **competențele psihopedagogice și metodice** prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura elevului cu obiectul de învățământ;
- **competențele manageriale și psihosociale** ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în clasa de elevi.

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un coparticipant, alături

de elev la activităţile desfăşurate. El însoţeşte şi încadrează elevul pe drumul către cunoaştere. Dimensiunile procesului de învăţământ (predarea-învăţarea-evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valenţe formative şi formatoare, încurajând progresul individual şi colectiv, personal şi social.

III. 2. STRATEGII DIDACTICE DE ÎNVĂŢARE INTERACTIV – CREATIVĂ

CE ESTE ÎNVĂŢAREA INTERACTIV – CREATIVĂ?

Analizând poziţia cadrului didactic în faţa problemelor instruirii şi ale învăţării, profesorul Ioan Neacşu afirmă că „educatorii sunt solicitaţi astăzi, în mod continuu, să promoveze învăţarea eficientă. Şi nu orice învăţare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă." (1990, p. 12)

Învăţarea interactiv-creativă este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea faţă de experienţele noi, căutate şi rezolvate prin explorare, deducţie, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri şi solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă şi volitională.

În cadrul învăţării interactiv-creative, elevul/studentul descoperă, inferează, imaginează, construieşte şi redefineşte sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalităţi şi solicitând procesele psihice superioare de gândire şi creaţie. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale şi colective, al interacţiunii educatului cu ceilalţi, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Individul care învaţă activ este „propriul iniţiator şi organizator" al experienţelor de învăţare, capabil să-şi reorganizeze şi să-şi restructureze în permanenţă achiziţiile proprii, în viziune sistemică. Dezvoltând acest tip de învăţare, cadrele didactice stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învăţare, să-şi asume responsabilitatea desfăşurării învăţării, conştientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând şi dobândind progresiv autonomie în propria formare. (vezi M. Bocoş, 2002, p. 63)

Meyers şi Jones (1993) definesc învăţarea activă (active learning) drept un mediu de învăţare care „permite elevilor/studenţilor să discute, să asculte, să citească, să scrie şi să reflecteze asupra propriilor modalităţi de cunoaştere prin intermediul exerciţiilor de rezolvare de probleme, prin

participări în cadrul micro-grupurilor informale, prin simulări şi studii de caz, prin jocuri de rol şi alte activităţi, toate menite să-i solicite să aplice ceea ce învaţă". (p. XI)

Multe studii demonstrează faptul că învăţarea este mai eficientă atunci când elevii/studenţii sunt implicaţi în acest proces. Strategiile de instruire care angajează elevii în procesul de învăţare, stimulează gândirea critică, sporesc gradul de conştientizare şi de responsabilitate din partea acestora.

Interactivitatea are la bază relaţiile reciproce şi se referă la procesul de învăţare activă, în cadrul căreia, cel care învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală şi interiorizată. În sens constructivist, cel ce învaţă reconstruieşte sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme şi/sau aplicând informaţia dobândită în situaţii noi.

Principiile care stau baza construirii *strategiilor didactice interactive* sunt:

1) Elevii îşi construiesc propriile înţelesuri şi interpretări ale instruirii.
2) Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse.
3) Sunt promovate alternativele metodologice de predare – învăţare – evaluare.
4) Sarcinile de învăţare vor solicita informaţii trasdisciplinare şi analize multidimensionale ale realităţii.
5) Evaluarea va fi mai puţin criterială şi mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare.
6) Sunt promovate învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme.

Învăţarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificaţii vizavi de noua informare şi de cunoştinţele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului/studentului, consecinţă a încorporării noilor achiziţii (cunoştinţe, priceperi şi deprinderi), prin angajarea eforturilor intelectuale şi psihomotorii de construire a cunoaşterii.

Interactivitatea presupune interrelaţionarea, directă sau mediată, cu ceilalţi, cu profesorul şi colegii şi procese de acţiune transformativă asupra materialului de studiu. Creativitatea solicită procese de combinare, de conversie, de imaginare şi restructurare continuă a datelor, prin situarea celui care învaţă şi situaţii problematice care necesită rezolvare. Avem învăţare creativă atunci când elevul dobândeşte o experienţă nouă prin propriile puteri, descoperind-o şi exersând-o în cadre problematice divergente. Interactivitatea presupune creativitate, în timp ce creativitatea poate fi individuală sau de grup.

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară interactivă și creativă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul – elevii/studenții) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev/student se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse. Este dezirabil ca învățarea interactivă să determine, pe lângă implicarea activă a elevilor și studenților, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltatea inițiativelor personale. Acest fapt poate crea sentimentele pozitive – de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire, motivând activitățile de cunoaștere viitoare.

Învățarea interactiv-creativă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea ținerii pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. Acest fapt solicită din parte individului înzestrarea cu un echipament intelectual, afectiv-voițional, care să-l ajute să depășească modalitățile de simplă echilibrare ale organismului, prin răspuns la stimuli la nivel dominant senzorio-perceptiv. El trebuie să folosească traiectorii combinate și complicate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor pe care i le pune viața și să exploreze alternativele rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de probleme și de sisteme ideative necesare rezolvării lor, transpunerii lor în plan ideativ și practic, găsind soluții optime și eficiente. El este omul faptelor pentru că ele conving, deci omul creator; este omul pentru care fapta nu vorba este maxima conducătoare în viață.

În consecință, învățarea interactiv-creativă este necesară pentru a crea omul creativ, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul său ideativ, ci îl folosește pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune. Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. Ea pune accentul pe *învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățarea prin efort propriu*, independent sau dirijat; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe *gândire și imaginație creatoare*. „Învățarea prin descoperire asigură însușirea activă și trainică a cunoștintelor"; procesele de asimilare și înțelegere fiind mai atractive ea are o valoare formativă mai mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ și

inventiv, flexibilitatea și productivitatea gândirii, a curiozității organizate, a motivației complexe și a creativității.

Nu sunt excluse însă preocupările pentru educarea memoriei, îmbogățirea blocului memorial și dezvoltarea calităților acesteia, deoarece fără aceste instrumente gândirea și imaginația creatoare nu ar dispune de material de proiectare.

Specificul învățării creative este înțeles de Paul Popescu-Neveanu (1990) ca o apropiere maximală de modelul cunoașterii active, prin explorare, ipoteză, deducție, punere și rezolvare de probleme, dar și de realizare practică, de proiecte transformative. Caracteristica proprie acestuia, cea combinatorie este întărită de motivație și de un complex atitudinal specific și nespecific. Fundamental în acest gen de învățare este comportamentul de explorare susținut de cunoașterea epistemică.

Orice teorie, orice mecanism, orice creație artistică pleacă de la datele existente, pe care individul creativ le asociază în moduri la care nimeni altul nu se gândise până atunci. Învățarea creativă are la bază tocmai aceste procedee de combinare, de reorganizare, de inversare și înlocuire folosind metoda încercării și erorii, a tatonărilor succesive.

Pentru R. Gagne, creația constituie tipul superior de învățare, ultimul în ierarhia propusă de el, și „constă în combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior, pentru a produce o nouă capacitate ce poate fi demonstrată ca depinzând de o regulă „supraordonată". Creația, deși relativ asemănătoare cu rezolvarea de probleme, o depășește însă pe aceasta. Ea presupune, „un salt calitativ, o combinare a ideilor din sisteme de cunoaștere mult diferite, o folosire îndrăzneață a analogiei ce depășește ceea ce se înțelege, de regulă prin generalizarea în interiorul unei clase de situații problematice." (1975, p. 323)

Specificul procesului activ-creator este însă, după opinia unor autori, „nu soluționarea de probleme, ci găsirea lor, deci nu problem-solving (rezolvarea de probleme) ci *problem-finding* (descoperirea de probleme). Termenul de *problem-finding* devine în acest context sinonim cu cel de *problematizare*. Problematizarea/generalizarea, descoperirea de probleme reprezintă esența procesului de creație" (Dillon, J. T., 1988. p. 12)

Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactiv-creative în predarea și învățarea școlară.

„Orice om poate fi creativ, dar pentru a se îndeplini în această direcţie sunt necesare o serie de condiţii..."
(Mihaela Roco, 2001)

Practicile educative de predare activizantă şi de stimulare a potenţialului creativ al elevului/studentului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste şi postmoderniste, de cooperare şi reflexie asupra învăţării. Specific instruirii interactive este interelaţia de învăţare care se stabileşte atât între elevi şi profesori cât şi între elev-elev. Munca activă şi creativă a elevului are la bază procedee de construcţie a cunoaşterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii, metacogniţia. Însuşirea strategiilor metacognitive are în vedere reflectarea din partea elevului asupra propriei identităţi, ca subiect al învăţării, efectuând analize de nevoi şi aşteptări educaţionale proprii intereselor sale, în concordanţă cu particularităţile şi posibilităţile cognitive, practice şi efort intelectual şi fizic de care dispune. Metacogniţia presupune în plus analiza gradului de dificultate a sarcinilor de învăţare şi a strategiilor oportune de rezolvare eficientă a acestora.

Învăţarea învăţării – deziderat al educaţiei postmoderniste – presupune interactivitate şi creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcină şi o atitudine metacognitivă de învăţare şi cunoaştere precum şi interesul de a te perfecţiona continuu. Atitudinea activă şi creatoare a elevilor este o consecinţă atât a stilului de predare al profesorului cât şi a obişnuinţei elevului de a se raporta la sarcină. Prin felul în care solicită răspunsuri la o problemă, prin felul în care organizează activităţile de informare şi de formare ale elevilor/studenţilor, prin accentul pe care îl pune pe dezvoltarea proceselor cognitiv-aplicative etc., profesorul influenţează comportamentul activ şi creativ al elevului.

Stimularea activismului şi a creativităţii în şcoală presupune favorizarea unui mediu de învăţare interactiv, incitator şi dinamic. Învăţarea prin cooperarea asigură dezvoltarea unui câmp de relaţii optime manifestării creatoare şi active a elevului în clasă. Ea dezvoltă şi întreţine motivaţia epistemică internă, favorizând implicarea activă în sarcină şi contribuţiile creative, originale ale participanţilor.

Condiţiile şi situaţiile specifice care pot duce la dezvoltarea spiritului investigativ, a gândirii divergente, a atitudinii creative şi active în şcoală, pot fi considerate următoarele:

- Încurajarea elevilor să pună cât mai multe întrebări.
- Limitarea constrângerilor şi a factorilor care produc frustrare.
- Stimularea comunicării prin organizarea de discuţii şi dezbateri între elevi, între profesor şi elevi.
- Activizarea elevilor prin solicitarea lor de a operara cu idei, concepte, obiecte în vederea reconsiderării acestora şi a emiterii de noi variante.
- Cultivarea independenţei cognitive, a spontaneităţii şi a autonomiei în învăţare.
- Stimularea spiritului critic constructiv, a capacităţii de argumentare şi de căutare a alternativelor.
- Favorizarea accesului la cunoaştere prin forţe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învăţare.
- Posibilitatea de a contesta „lămuritul" şi „nelămuritul" în lucruri şi în fapte.

Profesorul este cel care trebuie să găsească cele mai eficiente modalităţi prin care să stimuleze potenţialul creativ al fiecărui elev în parte. Activităţile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare activă şi creativă în şcoală, trebuie să asigure:

1. Stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente şi laterale.
2. Libertatea de exprimare a cunoştinţelor, a gândurilor, a faptelor. În acest sens apar ca adecvate activităţile care cer spontaneitate şi contribuie la dezvoltarea independenţei în gândire şi acţiune.
3. Utilizarea talentelor şi a capacităţilor specifice fiecărui individ în parte.
4. Incitarea interesului către nou, necunoscut şi oferirea satisfacţiei găsirii soluţiei după depunerea unui efort de căutare de către elev.
5. Exersarea capacităţilor de cercetare, de căutare de idei, de informaţii, de posibilităţi de transfer de sensuri, de criterii de clasificare.
6. Dezvoltarea capacităţii de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii asupra activităţii proprii, de colecţii de cuvinte, de obiecte, de contraste; organizarea de discuţii pe anumite teme, iniţierea de jocuri, de excursii.
7. Educarea capacităţii de a privi altfel lucrurile, de a-şi pune întrebări neobişnuite despre lucruri obişnuite.

„Sub incidenţa cerinţelor de a se da cât mai multe răspunsuri originale, neobişnuite etc. are loc o mobilizare a creativităţii potenţiale. Aceasta

poate fi recunoscută ca atare prin numărul mai mare şi prin diversitatea crescută a răspunsurilor la persoanele creative, ca şi prin diferenţele de originalitate, flexibilitate, fluiditate a răspunsurilor date de către acestea." („Dicţionar de psihologie", 1997)

Lecţia de predare-învăţare devine astfel *„o aventură a cunoaşterii"* în care copilul participă activ, după puterile proprii, întâlnind probleme şi situaţii dificile, examinându-le şi descoperind soluţii plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare şi dirijare, iar motivaţia activităţii reiese din *paticiparea entuziastă a cadrului didactic.* Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învăţare şi de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii şi interesului, asigurată de satisfacţia cooperării.

Conduita creativă a cadrului didactic este unul din factorii care asigură dezvoltarea potenţialului creativ al elevilor. Predarea, ca proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev şi lumea cel înconjoară. El trebuie nu numai să organizeze spaţiul şi activitatea, ci şi să participe alături de elevi la elaborarea cunoştintelor; să servească drept model în legăturile interpersonale şi să încurajeze interacţiunile cooperante dintre elevi; să-i îndrume cum să-şi folosească timpul, spaţiul, echipamentul şi materialele; să ajute individul sau grupul să extragă din experienţe informaţile necesare, valorile şi să le interpreteze şi evalueze.

Proiectarea activităţii didactice presupune „căutarea unei articulaţii optime" între componentele procesului de învăţământ (obiective, conţinuturi, metode, mijloace, condiţii socioculturale, evaluări etc.) „pentru obţinerea unor rezultate maxime, de ordin calitativ şi cantitativ. Aceasta este, deci, o problemă de strategie, de optimizare, de valorificare la maximum a tuturor resurselor şi condiţiilor date, opusă vechilor abordări reducţioniste preocupate doar de descrierea conţinuturilor de predat." (Cerghit, Ioan, 1999)

În *proiectarea învăţării active şi creative* profesorul Sorin Cristea (1998) propune anticiparea unor „strategii manageriale deschise, aplicabile în timp şi spatiu" prin:

- *clarificarea scopului învăţării creative* la nivelul interacţiunii existente între: operativitatea intelectuală – performanţa şcolară – restructurarea permanentă a activităţii de predare-învăţare-evaluare;
- *stabilirea sarcinilor cadrelor didactice* în condiţiile învăţării creative (individualizarea fiecărei secvenţe didactice prin diferite procedee de aprobare/vezi sentimentul succesului, încurajare a spontaneităţii, stimulare a potenţialului minim/maxim, amendare a superficialităţii);
- *crearea unei atmosfere afective optime,* necesară pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitaţie, conformism, criticism, frică);
- *valorificarea psihologică deplină a corelaţiei profesor-elev* la nivelul tuturor conţinuturilor educaţiei: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice.

Activizarea învăţării nu este sinonimă cu supraaglomerarea elevului cu activităţi; ea trebuie înţeleasă mai mult ca o intensificare a muncii profesorului de a oferi elevilor oportunităţi de învăţare, predarea fiind activitatea prin care cadrul didactic creează condiţii favorabile apariţiei învăţării la elevi.

Valorificând o teză de bază, afirmată la nivelul praxiologiei conform căreia „orice lucru bine făcut este un lucru nou" (Kotarbinski Tadeusz, 1976) putem afirma că orice activitate didactică/educativă eficientă devine o activitate nouă care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situaţiile concrete ale clasei şi ale câmpului psihosocial, aflate într-o continuă schimbare şi transformare.

Atmosfera creată în clasă de către profesor constituie un factor care influenţează comportamentul de învăţare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări fructuoase între profesor şi elevi, a unui climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă, pozitivă, de exigenţă şi înţelegere, de responsabilitate, reprezintă o condiţie principală ce trebuie realizată în lecţie.

Profesorul creativ oferă posibilitatea elevilor de a-şi spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovând o atitudine deschisă, prietenoasă, elastică, pozitivă şi receptivă, apreciind ideile bune ale elevilor şi neridiculizând nereuşitele. El îngăduie elevului să-şi manifeste curiozitatea, indecizia, interesul pentru schimbul de informaţii. Climatul spornic de lucru este facilitat de faptul că profesorul tratează de fiecare dată întrebările elevilor cu interes, respectă opiniile celorlalţi, întăreşte constant convingerea elevilor că pot emite idei valoroase, antrenându-i în procesul de evaluare, comunicându-le criteriile de evaluare şi oferindu-le timpul necesar exersării propriilor capacităţi.

Pentru a stimula activismul şi creativitatea elevului, profesorul însuşi trebuie să fie un tip creativ şi activ, să manifeste un comportament şi o

atitudine pozitivă în acest sens. Instruirea interactivă redimensionează rolurile şi ipostazele cadrului didactic. Inventarul acestora este făcut de către Muşata Bocoş în termenii următori: cadrul didactic este:

- **pedagog** care nu impune informaţiile ştiinţifice ci „construieşte dispozitive de învăţare", practicând o pedagogie diferenţiată şi individualizată;
- **proiectant, tutore, manager, moderator, organizator şi gestionar** al conţinuturilor, activităţilor şi experienţelor de formare;
- **mediator** al învăţării elevului într-un cadru euristic;
- **facilitator** al învăţării şi autoformării;
- **consilierul** elevului care are nevoie de sprijin în învăţare;
- **partener** al elevului într-o relaţie educaţională interactivă;
- **coordonator** al muncii elevilor;
- **animator, activizant şi catalizator** al activităţii de formare, al comunicării al interacţiunilor şi al schimburilor interindividuale;
- **scenograf**, pregătind decorul desfăşurării învăţării eficiente;
- **actor** al demersurilor instructiv-educative;
- **strateg gânditor** pentru a ajuta elevul în construirea cunoaşterii prin restructurări continui;
- **reflexiv** în timpul, înaintea şi după acţiunea educaţională, promovând gândirea reflexivă şi predarea reflexivă;
- **coevaluator**, alături de elev al procesului şi produsului învăţării.

Un cadru didactic creativ *ştie cum să folosească întrebările* (vezi Ana Stoica, 1983). Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibe sens şi să nu sugereze răspunsuri predeterminate. Întrebarea operaţională provoacă conduita creatoare, pentru că ea duce la explorare, dezvoltă curiozitatea şi implicit învăţarea creativă.

După C. Rogers (1961), principalul motiv al creativităţii îl constituie tendinţa individului de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potenţial. Credinţa psihoterapeutului este că fiecare dinte noi deţinem această tendinţă de autoactualizare care aşteaptă condiţii prielnice pentru a se manifesta şi a se exprima în moduri specifice. Activităţile motivante, interesante, aflate în legătură cu dorinţele şi interesele elevilor, vor stimula dezvoltarea acestora în „zona proximă", asigurând înaintarea.

Importantă în dezvoltarea creativităţii şi a activismului în învăţare este *stimularea efortului personal al elevului,* stimularea tendinţei acestuia de a aduce o contribuţie proprie, de a fi original, inventiv, creativ. Misiunea

cadrului didactic nu încetează odată cu terminarea lecţiei, ci se manifestă şi dincolo de cadrele acesteia. El trebuie *să cunoască potenţialul creativ al fiecărui elev* şi modalităţile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale elevilor în afara orelor de clasă, în activităţile extraşcolare, să-l facă pe elev conştient de propriile capacităţi şi să le dezvolte capacitatea şi obişnuinţa autoevaluării.

Un rol important în crearea unui climat propice stimulării şi dezvoltării unei învăţari interactiv-creative, îl deţine *atitudinea profesorilor faţă de creativitatea elevilor şi de pasibilităţile sale de a se descurca în situaţii problematice, implicându-se activ.* Aspiraţiile elevilor, valorile morale şi intelectuale preţuite de educator acţionează asupra personalităţii aflate în formare. Ceea ce va preţui şi va promova profesorul va preţui şi va dezvolta şi elevul în mod mai mult sau mai puţin conştient.

S-a spus, pe drept cuvânt, că profesorii creativi determină avântul creativităţii elevilor lor fără eforturi deosebite. Secretul constă în transferul setului de valori favorabile creativităţii dinspre întrumător către discipol, fenomen urmat de autodezvoltarea şi autoformarea acestuia din urmă în funcţie de atitudinile şi convingerile devenite acum „ale lui". În mod similar se petrec lucrurile în cazul profesorilor rigizi şi convenţionali. Cadrele didactice noncreative nu numai că nu vor agrea comportamentul specific elevului creativ (independenţa în abordarea şi analiza problemelor, curiozitatea, spiritul de contrazicere, nonconformismul – în limita bunului simţ – etc.), inhibând orice pornire către inovaţie, dar vor întâmpina dificultăţi în depistarea elevilor cu potenţial creativ ridicat, subestimându-i.

Profesorul bun permite elevului să-şi asume riscuri intelectuale, să speculeze, să facă asocieri nebănuite, oferindu-i însă sprijin în situaţii de frustrare, eşec, nesiguranţă, ambiguitate. La dispoziţia elevilor indicat este să fie puse materiale lămuritoare şi surse de informare.

„Creaţia ca activitate a gândirii, conduce nu numai la simpla corectare a structurilor cognitive existente, ci şi la emergenţa unora noi." (Mielu Zlate, 1999)

În procesul instructiv-educativ este necesară schimbarea poziţiei faţă de copil. El trebuie considerat drept un patricipant activ şi creativ la propria formare, trebuie luate în consideraţie progresele semnificative pe care le-a făcut în această perioadă plină de transformări sociale, economice, culturale. Elevii culeg informaţii din tot mai multe surse şi cât mai variate. Şcoala trebuie să ţină pasul cu noul, actualizând atât cunoştinţele cât şi metodele.

Trebuie avut în vedere că, formarea unor deprinderi de învățare interactiv-creativă, antrenând efortul intelectual din partea elevului, cu cât sunt mai de timpuriu formate, fixate și consolidate, cu atât au un efect formativ mai eficient, materializat în dezvoltarea capacităților intelectuale superioare și a aptitudinilor specifice actului creator. „Nu este suficient să dispui de o atitudine creativă, ci trebuie să înveți sistematic tehnicile și instrumentele cu ajutorul cărora se produce acel ceva neașteptat."(Idem, 1999, p. 289)

Una dintre căile cele mai sigure de stimulare și generare de idei noi și de dezvoltare a acestora pentru a soluționa diferite situații, este organizarea de microgrupuri și promovarea interacțiunilor între membrii acestora. Cercetările efectuate în domeniu și literatura de specialitate au evidențiat în nenumărate cazuri, superioritatea numerică și calitativă a situațiilor de găsire a soluțiilor și de rezolvare eficientă a problemelor în grup, față de cea individuală. Creativitatea de grup s-a impus pentru că răspunde mai bine nevoilor de rezolvare a problemelor nerezolvabile individual în timp util. Agumente în favoarea creativității de grup și raporturile acesteia cu cea individuală pot fi remarcate în tabelul următor (Ioan Mihuț, 1989):

Tabelul nr. 8: Creativitatea individuală – creativitatea de grup

Nr. crt.	CREATIVITATEA INDIVIDUALĂ	CREATIVITATEA DE GRUP
1.	Operativitate în abordarea problemelor simple.	Operativitate în rezolvarea problmelor complexe.
2.	Judecată independentă, dar comunicare limitată de cunoștințele și experiența individuală.	Judeacată independentă, dar și dependentă de ideile și cunoștințele celorlalți membrii ai grupului; acționează principiul comunicării nelimitate.
3.	Gândire unilateral-explorativă, uneori marcată de prejudecăți și prea puțin disciplinată.	Gândire sistemică, multilateral-explorativă, dirijată flexibil și fără prejudecăți; desfășurare și amploare programabile în timp cu ajutorul experților.
4.	Capacitate limitată în producția de idei, de potențialul creativ individual.	Capacitate mărită în producția de idei, stimulată de acțiunea convergentă a mai multor indivizi cu potențial creativ.
5.	Sistem de evaluare a ideilor dependent de nivelul competenței individuale, cu mare risipă de energie pentru recunoașterea lor socială și valorificare.	Sistem multicriterial de evaluare și clasificare a ideilor și forță în aplicarea și valorificarea noului.

6.	Desfășurarea întregului proces este marcată de riscuri și teama eșecului.	Grupurile tolerează riscul, având capacitate mărită de a evita eșecul, datorită șansei mărite de a găsi o soluție acceptabilă.
7.	Dezvoltarea în perspectiva potențialului creator se realizează prin forțe proprii; șansa perfecționării este limitată.	Este o sursă inepuizabilă de stimulare a potențialului creator individual și colectiv; „spațiul de căutare a noului" se extinde continuu.

Școala viitorului va fi cu siguranță o școală cibernetizată, un laborator „viu" al calculatoarelor, interdisciplinară, care va pregăti pe copii de timpuriu să devină rezolvatori de probleme, creatori de nou și capabili să ia decizii optime în întâmpinarea situațiilor tot mai neobișnuite și inedite ale vieții sociale actuale și de perspectivă.

Obiectivul fundamental al învățământului „supraindustrial" – precizează Alvin Toffler – „trebuie să fie acela de a spori *capacitatea de adaptare* a individului, pentru ca acesta să se poată adapta repede și ușor la noutatea permanentă. Și cu cât ritmul schimbărilor e mai rapid, cu atât se cere mai multă atenție pentru a discerne tipul de evenimente ce vor surveni." (p. 390)

Profilul elevului activ și creativ

Activ și creativ este elevul care „intervine efectiv în activitatea didactică și îi modifică variabilele, parametrii caracteristici: depune eforturi de reflecție personală, de gândire, efectuează acțiuni mintale și practice de căutare, cercetare, redescoperă noi adevăruri, reelaborează noi cunoștințe, conștientizând faptul că întotdeauna influențele și mesajele externe acționează prin intermediul condițiilor interne." (Mușata Bocoș, 2002, p. 64) Această perspectivă asupra elevului se opune celei tradiționale conform căreia el recepta în mod pasiv informațiile oferite de către profesor, urmând ca ulterior să le reproducă.

De *interactivitate* dă dovadă elevul care devine *coparticipant* alături de profesor al propriei formări și *coresponsabil* de realizarea și efectele procesului de învățare. Asumându-și rolul de *actor* în actul educativ, el își proiectează eficient proiectul de învățare personalizat, își construiește cunoașterea, asumându-și riscuri, conștientizând eforturile necesare, alegându-și strategiile de învățare, gestionându-și timpul și apelând la

evaluări formatoare. Pregătirea pentru o învățare autonomă valorizează motivația intrinsecă a educatului, dorința de a căuta, de a experimenta, de a descoperi, de a crea și de a inventa. Elevul activ-creativ „realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii înscrise în schimburi sociale, în scopul accederii la noua cunoaștere." (Idem, p. 66)

Elevul activ și creativ dă dovadă de multă îndrăzneală în aprecierea critică a unui produs, de independență în abordarea și analiza problemelor, de spirit de contraargumentare, de libertate în manifestarea comportamentală generală. De multe ori, comportamentul lui la ore devine deranjant pentru unii profesori mai conservatori. În „Dictionnaire de la langue pedagogique", P. Foulquie semnalează faptul că „în clasă, elevul creativ apare adesea ca o amenințare. O amenințare pentru disciplină și pentru ordine mai întâi. Apoi o amenințare pentru cursul profesorului" (1971, p. 23). El iese din tiparele prestabilite ale activității atunci când acestea devin plictisitoare, rutiniere. Profesorul trebuie să profite de nevoia lui de cunoaștere și de avântul său în activitate, canalizându-i eforturile în direcții constructive prin oferirea de ocazii variate menite să-i alimenteze setea de nou și de descoperire.

Comportamentul nonconformist ce se exprimă puternic în activitatea creatoare, nu trebuie interpretat de către cadrele didactice drept o atitudine indisciplinată, o dovadă de impolitețe sau o lipsă de respect. El nu trebuie frânat printr-o atitudine negativă, de respingere, de disciplinare ci, dimpotrivă, trebuie creat un climat favorabil de manifestare liberă a spiritului creator.

Elevul activ și creativ se caracterizează prin spirit de independență în muncă, o gândire care se desfășoară pe traiecte lungi, fără bariere de ordin cognitiv, manifestând o puternică și neobișnuită tendință de a explora și de a crea. Copiii din această categorie sunt mai puțin interesați de activitatea în echipe și au tendința de a-și întocmi un plan personal de lucru, păstrând legătura numai cu un număr restrâns de prieteni.

Cercetătorul E.P.Torrance (1962) enumeră următoarele conduite drept indicatori ai creativității individuale:

- își poate ocupa timpul fără a fi stimulat;
- preferă să se îmbrace în mod deosebit;
- merge dincolo de sarcinile trasate;
- este în stare să se amuze cu lucruri simple în moduri ingenioase;
- întreabă insistent „de ce" și „cum";

- îi place să organizeze jocuri în curtea școlii;
- îi place să povestească despre descoperirile și invențiile lui;
- găsește utilizări neobișnuite ale jucăriilor;
- nu se teme să încerce ceva nou;
- desenează în caietul său în timp ce profesorul dă indicații sau ține lecția;
- folosește toate simțurile în observație.

Literatura de specialitate prezintă o listă de categorii de conduită stabilite pe bază experimentală, care poate fi de folos cadrelor didactice în identificarea elevilor cu un înalt potențial creativ (vezi Ana Stoica, 1983):

Curiozitate investigatoare, întrebări profunde 66%
Originalitate în gândire și acțiune, soluții neobișnuite 58%
Independență, individualism, plin de sine 38%
Nonconformist 28%
Vede rapid corelațiile și face ușor conexiuni 17%
Plin de idei, fluență verbală sau conversațională 14%
Experimentator, încearcă idei noi, produse noi 14%
Flexibilitatea ideilor și a gândirii 12%
Persistent, perseverent 12%
Construiește, reconstruiește 12%
Preferă complexitatea, se ocupă cu mai multe idei în același timp 12%
Preocupat permanent de ceva 10%

Profilul elevului creativ și dinamic se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a se detașa de informații, de a se mișca liber în sfera cunoștințelor, manifestând inițiativă și spirit independent. Persoanele creative au un nivel superior de aspirații, au interese variate, manifestă o vie și permanentă curiozitate, ieșind din șablon, punând în discuție probleme interesante. Elevul cu potențial creativ înalt are încredere în forțele proprii și este capabil de o corectă autoevaluare. În relațiile cu cei din jur manifestă comportamente controlate, vrând să ofere o bună imagine atât în fața profesorilor cât și în fața colegilor.

Comparând persoanele slab creative cu cele înalt creative, Mihaela Roco (2001) schițează trăsăturile lor caracteristice, într-un tabel ce poate fi de ajutor și pentru analizele de caracterizare psihopedagogică a elevilor pe care le efectuează profesorii:

Tabelul nr. 9: Persoane slab creatoare – Persoane înalt creatoare

PERSOANE SLAB CREATOARE (SPECTATORI)	PERSOANE ÎNALT CREATOARE (ACTORI PUTERNIC ANGAJAȚI)
➢ Își „omoară timpul".	➢ Folosește timpul pentru a-și dezvolta personalitatea.
➢ Este doar un simplu observator.	➢ Este puternic implicat, trăind din plin situația respectivă.
➢ Are puține interese personale și autonome.	➢ Are multiple activități care îi îmbogățesc personalitatea.
➢ Are experiențe fragmentare, fracționate după cum îi dictează evenimentele particulare.	➢ Se implică în activități complexe, unde are continuitate.
➢ Este predispus la plictiseală.	➢ Orice lucru, activitate i se par interesante, selectând ce se potrivește cu experiența lui.
➢ Nu realizează nimic deosebit și devine oarecum nemulțumit că nu este „suficient" de apreciat.	➢ Are realizări deosebite, care îi sporesc potențialul creativ și satisfacțiile profesionale.

O atitudine specifică tinerilor și adulților cu potențial creator înalt, indiferent de domeniu, „este interesul viu pentru orice informație, aceștia având un grad de activism foarte ridicat. Pentru oamenii înalt creativi nu există lucruri neinteresante, totul depinde de cine sunt privite, la ce tip de cunoștințe ale individului sunt raportate și mai ales modul cum sunt analizate, interpretate." (Mihaela Roco, 2001, p. 231)

Strategiile didactice interactive sunt recunoscute drept modalități eficiente de stimulare a potențialului creativ atât individual cât și grupal, promovând o metodologie care exersează capacitățile cognitive superioare ale elevilor și studenților, dezvoltând inteligențele multiple.

Factorii care blochează creativitatea și activismul elevilor în școală

O cale de stimulare și antrenare a creativității și a participării active a elevilor/studenților o constituie înainte de toate identificarea blocajelor, a barierelor, a factorilor inhibatori ai acesteia.

Literatura de specialitate oferă a serie de clasificări a acestor factori numindu-i fie blocaje, fie bariere în calea manifestării activismului și a dezvoltării creativității, factori ce țin de structura particulară a individului, factori culturali, de mediu, legați de grupul din care face parte etc.

Sidney Shore (apud Mihaela Roco, 2001) a inventariat trei tipuri de blocaje ale creativității: emoționale, culturale, perceptive:

1. ***Blocaje de tip emoțional:***

o teama de a nu comite o greșeală, de a nu părea extravagant;

o teama de a risca să fii un „pionier", de a fi în minoritate;

o oprirea prematură la prima idee, soluție care apare sau teama ori neîncrederea față de superiori, colegi, colaboratori;

o capacitatea slabă de a se destinde, de a lăsa timp incubației să se desfășoare, să acționeze;

o dorința aproape patologică pentru aparenta securitate a „cunoscutului" și a „evidentului";

o dependența excesivă față de opiniile altora;

o lipsa competenței de a depune efort susținut pentru a desfășura procesul de rezolvare a unei probleme de la identificarea ei până la soluționare.

2. ***Blocaje de ordin cultural:***

o dorința de a se conforma modelelor sociale, dorința de apartenență;

o „conformism" la idei vechi, ca și la cele noi;

o tendința de a reacționa conform principiului „totul sau nimic";

o prea mare încredere în statistici și experința trecută;

o punerea pe primul plan a factorilor practici sau economici în luarea deciziilor, ceea ce reduce timpul pentru a avea un număr suficient de idei;

o slaba capacitate de a transforma sau modifica ideile;

o sentimentul că tendința de a te îndoi sistematic este un inconvenient social;

o prea mare încredere în logica a ceea ce se numește „rațiune";

o exaltare excesivă față de spiritul grupului, conducând la conformism.

3. ***Blocaje de ordin perceptiv:***

o incapacitatea de a se interoga asupra evidentului;

o incapacitatea de a distinge între cauză și efect;

o dificultatea de a defini a problemă sau refuzul de a sesiza;

o dificultatea de a destructura o problemă în elemente care pot fi manipulate, dirijate;

o dificultatea de a diferența între fapte și probleme;

o prezentarea prematură a pseudo-soluțiilor la o problemă insuficient analizată și definită;

o incapacitatea de a utiliza toate sensurile care ne pun în contact cu mediul;

o dificultatea de a percepe relații neobișnuite între idei și obiecte;

- incapacitatea de a defini lucrurile;
- îngustarea excesivă a punctului de vedere;
- credința negativă: „Nu sunt creativ".

Interactivitatea directă presupune stabilirea de relații interumane stimulative pentru rezolvarea problemelor ivite. Analizând barierele individuale în derularea cu eficiență a raporturilor interumane necesare cooperării și colaborării, E. Limbos (1994), vorbește despre:

- *Bariere legate de contextul sociocultural* (conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință, condiționarea și manipularea prin mass-media; prejudecățile; diferențele culturale; nonintegrarea frustraților).
- *Bariere datorate atitudinilor individualiste* (comportamentul egocentric, nerecunoașterea propriei persoane, sentimentele de incompetență sau ineficiență, subiectivitatea și nerealismul, pasivitatea excesivă).
- *Bariere datorate fricii endemice* (frica de confruntare, agresivitatea, competiția, rezistența la schimbare, lipsa încrederii în sine).
- *Bariere referitoare la relația individ-grup* (lipsa comunicării, marginalizarea, lipsa de autenticitate, izolarea, dependența).

Există numeroși alți factori care țin de elev, cum ar fi: zestrea sa nativă, mediul stimulativ sau nestimulativ din care provine, particularitățile de personalitate, de voință și caracter, puterea de angajare în sarcină, atitudinea față de muncă, față de învățare. Obstacolele creației pot fi de ordin *intelectual* (excesul de logică, pierderea sensului existemiologic), de ordin *moral* (nu se acceptă decât ordinea presabilită, teama de risc, opunerea la schimbare), de ordin *fizic* (starea de sănătate, apatie), de ordin *psihic* (rigiditate, refuzul de a visa cu ochii deschiși, lipsa de spontaneitate și de curaj în a încerca ceva nou) sau/și de ordin *social* (teama de judecată, respectarea etichetei stabilite, spiritul critic).

Mediul școlar deține recordul în privința unor practici contraindicate pentru dezvoltarea creativității și activismului elevului în învățare, cum ar fi:

- transmiterea, în permanență, a cunoștințelor „de-a gata" construite, asociată cu o formă expozitivă și impozitivă;
- lipsa de flexibilitate și de toleranță față de răspunsurile personale ale elevilor, într-o altă formă decât cea predată, considerându-se că elevul nu a învățat lecția;
- limitarea libertății de gândire laterală a elevilor și înăbușirea tendinței de a imagina alternative fantastice;
- îngrădirea dorinței de a efectua desene nesupuse canoanelor;

- descurajarea ideilor proprii ale elevului și a nonconformismului;
- hipercriticismul și sarcasmul cadrului didactic;
- lipsa de entuziasm și comoditatea profesorului, implicarea activă a elevului în sarcină solicitând și din partea profesorului efort de participare și de cooperare;
- directivismul, dogmatismul și rigiditatea stilului de predare;
- prețuirea memoriei brute și a reproducerii contextuale;
- uniformizarea și lipsa tratării diferențiate;
- accentul pe cantitate și nu pe calitate în furnizarea și reproducerea cunoștințelor din partea elevului;
- interese reduse din partea educatorului, în a stimula creativitatea elevilor pentru a evita abaterea de la proiectul de lecție presabilit;
- evitarea folosirii metodelor interactive de stimulare a creativității pentru a nu crea „dezordine" în clasă;
- instaurarea în clasă a unei atmosfere tensionate, stresante, mai ales atunci când se face recapitularea sau verificarea cunoștințelor.

Aceste practici inhibitoare țin mai ales de cadrul didactic, de concepția sa asupra actului didactic, de pregătirea sa psihopedagogică, de personalitatea, comportamentul și atitudinile sale. Profesorul trebuie să cunoască și să folosească adecvat metodele și tehnicile de predare/învățare menite să stimuleze activismul și creativitatea elevilor săi.

Accentul exagerat pe competiție sau pe cooperare se poate constitui într-un factor inhibator al libertății de exprimare creativă a elevului, fie prin necesitatea ca el să-și modeleze ideile îndrăznețe pentru a se încadra în gândirea curentă a grupului, suportând în acest sens presiunile colegilor mai puțin imaginativi, fie prin efectele competiției (vezi capitolul anterior). Când lucrează unul împotriva celuilalt, în întrecerile individuale, elevii mai slabi la învățătură se blochează sub influența convingerii că nu vor reuși să rezolve sarcina în timp util și nu vor fi la înălțimea concurenților. Chiar și elevii dotați pot fi influențați negativ de exagerarea practicilor educative competitive, concentrându-se asupra întrecerii ca atare și pierzând din vedere scopul esențial.

Conformismul, ca presiune din exterior, de supunere la norme, și din interior, ca tendință de acceptare a acestora, este o explicație a creativității prin ceea ce nu ar trebui să fie. Modalitățile de exercitare a conformismului în școală încep de la relația dintre educat și educator, continuând cu metodele didactice, cu formele de organizare a activității și a colectivului, cu programele și manualele.

Tot ca o manifestare a conformismului poate fi considerată *rigiditatea metodologică*. Înarmat cu același repertoriu de strategii didactice, cadrele didactice solicită din partea elevului aplicarea aceloraşi algoritmi de învățare, încorsetați încă de o *programă* atotcuprinzătoare şi de un timp mereu insuficient pentru câte ar dori profesorii să facă.

Persistă în învățământul actual o încredere prea mare în *factorul rațional*, simultan cu desconsiderarea funcțiilor speculative şi imaginative. De cele mai multe ori profesorii se limitează la transmiterea conținuturilor prezente în manuale, nestimulând inițiativa de descoperire a elevului, antrenându-l în căutări şi reconstrucții formative.

De condamnat este şi atitudinea rigidă a educatorului care nu admite o altă formă a răspunsului decât cea din manual, sădind în interiorul elevilor sentimentul nesiguranței permanente, al neîncrederii în forțele proprii, şi mai ales convingerea că vor trebui să caute întotdeauna o singură variantă de răspuns la problemele ce i se pun.

Un alt factor ce blochează manifestările creative ale elevilor este *ridiculizarea ideilor elevilor*. Critica prematură este contraindicată, mai ales că se poate învăța din greşeli. Observațiile critice, restrictive şi distructive din partea profesorului conduc la autocenzurarea exagerată până la reprimarea ideilor chiar înainte ca acestea să fi prins contur.

Stilul autoritar al cadrului didactic pune accent pe respectarea directivelor, cerând să se facă ceea ce se spune, soluționând problemele cu răspunsuri fixe şi predeterminate, în defavoarea complexității şi flexibilității creației. De multe ori, perspectiva din care este apreciată intervenția elevului este cea a greşelii. Aceasta este sancționată pentru a nu se mai repeta şi pentru ca pe viitor elevul să se ferească de greşeli. Treptat acesta se inhibă, şi îi este teamă să încerce ceva nou pentru a nu greşi. Horst Siebert (2001) vorbeşte despre „lauda greşelii" şi despre necesitatea învățării prin tatonări şi erori. Altfel, cutajul îl va părăsi, gustul riscului se stinge şi odată cu acestea şi curiozitatea şi dorința de a fi inovativ.

Un alt factor care inhibă creativitatea elevilor poate fi *sistemul de evaluare*, prin modul cum, cât şi când este realizată. De cele mai multe ori nota este în mâna profesorului un instrument de constrângere, constituindu-se şi ca un substitut al motivației pentru învățare. Pentru a institui momente de relaxare şi de liberă exprimare, cadrul didactic ar trebui să lase loc în activitatea desfăşurată cu elevii a perioadelor de neevaluare. Convins că nu va fi sancționat, elevul va putea să-şi expună propriile puncte de

vedere, ideile creative la care ajunge tocmai datorită detaşării şi detensionării. Aceste momente ar trebui să fie cât mai dese, dacă ținem cont de noile orientări postmoderniste în evaluarea şcolară. Conform acestor deziderate, se vorbeşte tot mai mult despre procesele de negociere şi despre evaluarea dialogată, accentuându-se funcțiile ameliorativă şi reglatorie a acesteia, şi mai puțin pe cele de control, sancționare şi de ierarhizare.

Internetul – instrument de învățare interactivă

Trăim într-o societate aflată în continuă schimbare, în care tehnologia digitală transformă fiecare aspect al vieții umane, în vreme ce biotehnologia poate schimba însăşi viața într-o singură zi. Viața modernă oferă şanse şi opțiuni mai mari, dar şi riscuri şi incertitudini sporite. Spațiul contemporan, definit ca o societate a comunicării generalizate, este marcat de intensificarea continuă a schimbului de informații. Dilatarea pieții informaționale este posibilă datorită avântului noilor tehnologii informatice şi comunicaționale ce marchează sfârşitul modernității şi începutul epocii postmoderniste.

Digitalizarea culturii la nivelul societății a determinat apariția reacțiilor şi la nivelul sistemului educativ, implementarea noilor tehnologii devenind o cerință tot mai acută în învățământ. Drept urmare, în ultimii ani s-au intensificat preocupările de informatizare la nivelul şcolilor şi al universităților. La Congresul Internațional UNESCO, „Educație şi informatică", de la Paris (1989), s-a relevat explicit obiectivul prioritar al politicii educaționale de introducere a informaticii în educație pentru perfecționarea procesului de învățare. O referire specială la planificarea şi proiectarea programelor de pregătire inițială şi continuă a profesorilor din Europa de est, în domeniul utilizării în predare-învățare-evaluare a noilor tehnologii, s-a făcut la Moscova (1991), cu ocazia Seminarului European „O platformă europeană pentru dezvoltarea unui mecanism de cooperare în domeniul tehnologiilor informatice în educație".

Istoria Internetului începe însă în 1968, în SUA, când, din nevoia de a salva (păstra) şi de a folosi impotanța strategică a informației în eventualitatea unui atac sau în caz de calamitate, s-a recurs la distribuirea ei pe mai multe calculatorare. Inițial au fost interconectate calculatoarele centrelor universitare (UCLA şi Stanford apoi UC Santa Barbara şi University of Utah), astfel încât către sfârşitul anilor '70 existau numai 10 noduri. Evoluând de la simplul mecanism de schimburi de mesaje, la distribuția rezultatelor cercetărilor, programelor şi a ultimilor ştiri apărute

în fiecare centru, în preajma anilor '90, Internetul s-a deschis scopurilor comerciale. Acest fapt a dus la apariția de noi servicii, cum sunt de pildă reclamele, comerțul electronic, servicii de acces în rețea etc. În plus, aria de adresabilitate s-a lărgit și această gigantică „autostradă informațională" împânzește astăzi întreg globul. Fereastra către lume, deschisă prin Internet, a lăsat se pătrundă, în sufletele a cât mai multor oameni, dorința de a fi la curent cu cele mai noi informații, într-un mod rapid, ușor și comod.

Importanța Internetului pentru învățământ și cercetare a determinat în SUA, conectarea la rețea a școlilor de toate gradele, indiferent de natura sau profilul acestora. Acest fapt a condus la crearea de sit-uri cu informații specifice, dedicate diferitelor grupuri de vârstă și interese.

În România învățământul trece printr-o perioadă de mari schimbări reformiste, iar Internetul este o parte majoră a acestor transformări. Apariția și răspândirea tot mai semnificativă a învățământului la distanță este o parte importantă a mutațiilor care au loc în învățământ. Existența conexiunilor la Internet deschide larg porțile de pregătire și perfecționare în orice domeniu, pentru orice nivel și la orice vârstă. Rețeaua academică RoEduNet cuplează toate universitățile din Romania și se constituie ca un important câștig în domeniu, din ultimii ani.

Succesul rețelei World Wide Web (pânza de păianjen virtuală) este dat de faptul că se constituie într-o sursă imensă de stocare a informației care poate fi accesată de către *oricine, oricând și oriunde* în lume și că orice administrator, cu fonduri limitate, are șansa să devină un furnizor de informații. Simplitatea limbajului HTML (HyperText Markup Language), utilizat pentru crearea de documente interactive, permite utilizatorilor (chiar și a celor mai puțin experimentați) să contribuie la extinderea bazei de date formată din documentele de pe Web. Un alt avantaj al rețelei este acela că, prin natura sa, aceasta oferă o cale de interconectare a computerelor ce dispun de diferite sisteme de operare și, de asemenea, poate afișa informații create într-o mare varietate de formate media existente.

Accesând Internetul, pătrundem de fapt într-o bază de date gigantică, o rețea care se întinde la nivelul întregii lumi, oferind informații și servicii de toate tipurile tuturor celor care au un calculator conectat.

E-learning-ul, industrie relativ nouă în Romania și aflată la începuturile exploatării, are la bază învățarea cu ajutorul calculatorului și se bazează pe distribuirea conținutului informației pe cale electronică (media, Internet, Intranet). Avantajele e-learning-ului constau în posibilitatea utilizatorului

de a-și gestiona timpul conform propriului ritm și în flexibilitatea sistemului, menită să încurajeze crearea unui stil propriu de învățare. Aceste tehnici moderne de învățare, pentru a fi eficiente, trebuie să aibă un anumit grad de interactivitate și să transpună informația pe cât mai multe suporturi media (text, sunet, imagine). Dezvoltarea Explozivă a Internetului și a tehnologiilor Web creează premisele unor noi provocări informaționale și tehnologice, precum și schimbări în relațiile umane.

Internetul crează șanse și posibilități multiple și nelimitate de informare, documentare, comunicare și distracție pentru publicul larg. WWW este rețeaua mondială care democratizează accesul la cultură, la știință, la educație, contribuind la îmbunătățirea calității vieții.

Oficial, WWW a fost definit drept o „inițiativă ce permite regăsirea de informații hipermedia de pe o suprafață imensă, dând astfel oricui acces la o mare cantitate de informații". Sistemul WWW sau Web cuprinde o mare rețea de calculatoare conectate prin Internet, care permite utilizatorului să acceseze de la un calculator, informațiile stocate în alt calculator (calculator de la distanță). Conectarea la Internet permite accesul la un computer gigant care își întinde ramificațiile pretutindeni, asigurând comunicarea între milioane de calculatoare din lume. Serviciul Web permite navigarea prin informația disponibilă pe servere.

Evoluția învățământului înregistrează o traiectorie ascendentă de la metodele expozitive la cele dialogate și interactive, la desfășurarea activităților prin apelul tot mai des la multi-media, către o didactică a învățământului deschis, la distanță, către o pedagogie WEB și un învățământ structurat, diseminat oriunde și oricând sunt semnalate cerințe și nevoi de pregătire. Educația multi-media presupune mai întâi investiții în infrastructura informatică, apoi alfabetizarea în domeniul informaticii, urmată de utilizarea concretă a calculatorului.

La baza desing-ului instuirii online stă constructivismul învățării, într-o formă moderată, care acceptă de exemplu posibilitatea și necesitatea sprijinului instrucțional și a predării sistematice. Învățarea într-un mediu virtual se bazează pe teoriile învățării autodirijate și cooperative.

Cererea revoluționării învățământului prin introducerea noilor tehnologii este în continuă creștere, iar oferta nu acoperă încă cererea. Entuziasmul față de e-learning înregistrează cote înalte. Acest lucru este explicabil prin avantajele pe care le are învățarea online, flexibilitatea în timp și în spațiu. Un alt avantaj (deși indirect) este acela că ne stimulează

să găsim noi forme de învățăre şi concepte didactice noi, în dorința de a obține performanțe cât mai înalte.

Există desigur şi limite în acest tip de comunicare, cele ale calculatorului, care este o maşină. Computerul nu gândeşte şi nu simte (încă), nu are emoții şi nici capacitate empatică.

În altă ordine de idei, comunicarea virtuală solicită efort suplimentar din partea agenților implicați în activitate, atât din partea cursantului cât şi al profesorului. Creşte responsabilitatta de învăţare din partea elevului/studentului, cointeresat în propria formare. Sarcinile e-profesorului nu se reduc, ci din contră sporesc. I.D.D. nu constă doar în scanarea cursului şi transpunerea lui pe internet. I.D.D. presupune un anumit tip de interactivitate cu elevii/studenții prin discuții, dezbateri care au loc în cadrul seminariilor virtuale. Desing-ul instruirii online este diferit de cel al învățării offline, iar explicațiile în acest sens decurg din însăşi natura mediilor diferite de instruire, din existența unor variabile specifice, a unor variabile ce țin de profesor, de elev/student, de materie etc.

Curriculum digital şi aplicațiile în rețea vor transforma predarea-învățarea şi evaluarea. Clasele virtuale vor reuni elevi de pe toate continentele. Într-o şcoală virtuală, rolurile profesorului se extind, se diversifică şi nicidecum nu se reduc. El devine un instructor în cadrul seminariilor virtuale, un specialist software şi hardware, un inginer de rețea, un moderator, un proiectant de soft educațional şi de programe tutoriale. Noile tehnologii impun cerințe din ce în ce mai mari şi mai numeroase pentru cadrele didactice.

Seminariile virtuale presupun existența unui instructor la 15 – 20 de studenți sau mai mulți, depinde de forma concretă de învățare. Îndrumarea studenților în seminariile virtuale este foarte intensă. Dacă se „automatizează" mai mult procesul, atunci profesorul poate îndruma şi mai mulți studenți. Modalitățile de evaluare a activității de învățare într-un câmp virtual care pot fi folosite sunt: chestionarul, observarea activității în spațiul virtual, analiza interacțiunilor online, discuții online.

E-learning-ul implică modificări organizaționale ale procesului de învățământ, reconsiderări metodologice în predare-învățare şi evaluare, specializări ale cadrelor didactice. Cerințele sunt tot mai acute cu cât cresc cerințele de pregătire din partea utilizatorilor şi necesitățile de sporire a vitezei schimburilor informaționale. Competențele e-profesorului se diversifică, ele fiind de ordin tehnic sau competențe mediatice, competențe didactice, metodice şi competențe specifice domeniului de învățământ predat.

O bună parte a competențelor sunt comune tuturor profesorilor. Diferențele rezultă din specificul comunicării mediate de computer, comunicare care impune cerințe speciale. Mediile electronice de învățare solicită forme de învățământ aparte, deci o didactică proprie. Acest tip de comunicare necesită utilizarea unui pachet software specializat pentru dezvoltarea de programe de instruire online (program în HTML).

Pentru a deveni profesor on-line, în Germania de exemplu, se urmează o serie de patru cursuri de specialitate în urma cărora se acordă un certificat şi se încheie un acord prin care e-profesorul se angajează să respecte anumite reguli ale comunicării online. Aceste reguli privesc modul de tehnoredactare şi calitatea profesională şi ştiințifică a documentelor transpuse pe internet.

Design-ul instrucțional online are în vedere următoarele componente:

– planificarea obiectivelor cursului şi a materiei;

– elaborarea anunțurilor care indică activitatea pe care trebuie s-o realizeze participanții în fiecare moment al cursului;

– transpunerea suportului de curs online;

– organizarea căsuței „Help" pentru utilizatori;

– specificarea link-urilor utile;

– planificarea seminariilor virtuale;

– organizarea probelor de (auto)evaluare.

Criteriile de evaluare a unui curs online de care trebuie ţinut cont, sunt următoarele:

1. *Conținutul*: Analiza conținutului presupune verificarea dacă programul propus corespunde din punct de vedere al realității şi dacă oferă informații actuale şi relevante.

2. *Design-ul instrucțional*: Analiza proiectării online presupune răspunsuri la întrebări de genul: Este proiectat cursul astfel încât utilizatorii să-l poată învăța? Este adecvat scopurilor propuse?

3. *Interactivitatea*: Analiza acestui criteriu presupune răspunsul la întrebările: Sunt implicați utilizatorii în propria formare? Care este gradul de interactivitate propus şi cum se realizează?

4. *Uşurința navigării în program:* Este programul uşor de vizualizat şi accesibil de accesat? Oferă programul lămuriri scurte şi clare utilizatorului pentru ca acesta să-şi poată determina rapid alegerea? Există un cuprins al cursului şi de asemenea, opțiunea EXIT? Este cursul însoțit de elemente ajutătoare (imagini, săgeți) astfel încât să nu fie nevoit să citească prea mult pentru a se orienta în program?

5. *Latura motivațională:* Acest criteriu presupune analiza măsurii în care programul dispune de elemente de susținere motivațională a utilizatorului, cum ar fi: noutăți, elemente de joc, teste, elemente de căutare și aspecte deosebite, povestioare incitante, elemente surpriză etc.

6. *Folosirea mediei:* Criteriul permite răspunsuri la întrebările: Dacă programul propus angajează în desfășurarea lui grafice, animații, efecte sonore și video? În ce măsură utilizatorul poate avea acces gratuit la acestea?

7. *Evaluarea:* Permite întrebări de genul: Cum se realizează evaluarea cursului? Există probe stimulative și de autoevaluare? Există o evaluare pe secțiuni, fiind necesară promovarea celei precedente pentru a trece la treapta imediat superioară?

8. *Estetica programului:* Dacă programul este atractiv pentru ochi și urechi?

9. *Înregistrarea performanțelor obținute de utilizatori:* Dacă programul asigură scoruri testelor pe care cursantul le parcurge, ajungându-se la un punctaj final?

10. *Adaptabilitatea programului:* Este potrivit programul pentru publicul căruia îi este destinat? Respectă normele eticii și bunei cuviințe?

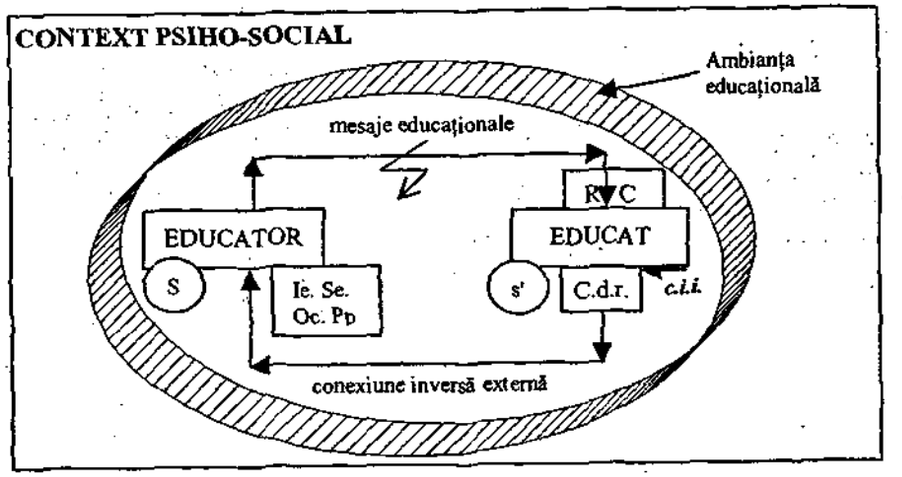
Incidența noilor tehnologii în învățământ atrage după sine dezvoltarea unui complex de aptitudini de căutare, selectare, organizare, creare a informațiilor, precum și dezvoltarea autonomă a anumitor capacități cognitive (gândirea structurată). Noile medii de învățare electronică convertesc modelul structural al interacțiunii educator-educat (fig. 13) într-un *model triunghiular* educator-computer-educat, model propus de noi în figura cu nr. 14.

Analizând acest ***model triunghiular de interacține mediată, educator-computer-educat*** (creat de noi) se pot face următoarele observații: interacțiunea dintre profesor și elev/student se realizează prin intermediul calculatorului. Acest fapt presupune ca fiecare utilizator (atât elevul/studentul cât și profesorul) să dețină anumite competențe de operare cu calculatorul și minime cunoștințe despre felul cum poate fi acesta folosit. În acest sens, se vorbește tot mai mult în ultimii ani despre necesitatea alfabetizării tehnologico-informațională.

Repertoriul comun presupune, pe lângă elementele de accesibilitate și coduri comune, și compatibilități între calculatoare. Mesaje educaționale sunt transmise indirect între cei doi agenți, spre deosebire de situațiile predării – învățării tradiționale (face-to-face). Perturbațiile mesajelor care apar în situațiile de învățare din clasa obișnuită, sunt reduse la minimum în mediul virtual. Pot apărea însă distorsiuni de alt tip, cum ar fi cele legate de buna

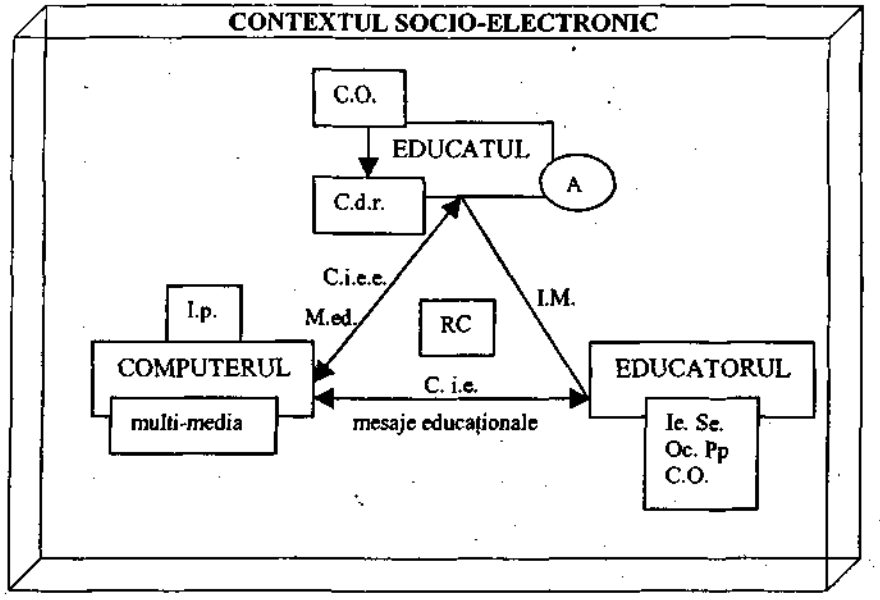
funcționare a calculatorului, de transmisia informațiilor, de penele de curent, de performanțele de viteză și de stocare ale computerului etc.

Tot cu ajutorul calculatorului se realizează și evaluarea. Feed-back-ul este rapid și eficient. Există o conexiune inversă externă (C.i.e.), între elev/student și profesor mediată electronic, una între utilizatorul-educat și calculator (prin probele de evaluare pe care le rezolvă electronic și care sunt corectate de către computer) – C.i.e.e., precum și o conexiune inversă internă (C.i.i.) la nivelul individului. Conexiunea inversă externă electronică, prin rapiditatea cu care se realizează și prin faptul că este produsul unei evaluări scutite de stres, are profunde implicații motivaționale și dezvoltă capacitățile de autoevaluare ale utilizatorului.



I.e. = ideal educațional
S.e.= scopuri educaționale
O.c.= obiective concrete
C.d.r. = comportament de răpuns
c.i.i.= conexiune inversă internă
P.p.= proiect pedagogic (metode, conținut, evaluare)
R.C.= repertoriul comun
S. = subiectivitatea profesorului
s'. = subiectivitatea elevului

Fig. nr. 13: Modelul structural al interacțiunii directe dintre educator și educat.



I.p. = interfaţa prietenoasă
c.i.i.= conexiune inversă internă
C.d.r.= comportament de răspuns
M.ed. = mesaj educational
C.i.e. = conexiune inversă externă
I.M.= interacţiune mediată
A. = autonomia învăţării
I.e.= ideal educaţional
S.e. = scopuri educative
O.c. = obiective concrete
P.p. = proiect pedagogic
R.C. = repertoriul comun
C.O. = competenţe de operare
C.i.e.e = conexiune inversă externă electronică

Fig. nr. 14: Modelul triunghiular al interacţiunii mediate: educator-computer-educat.

În sistemul e-learning, educatul dispune de mai multă autonomie, putând să lucreze în ritm propriu, alegându-şi centrele de interes, dispunând de o motivaţie intrinsecă, distribuindu-şi singur priorităţile şi sarcinile, învătând să-şi organizeză eficient timpul. El devine responsabil de propria evaluare, implicându-se activ în acest proces, elementele de negociere, de consiliere şi consens între educator şi educat căpătând importanţă maximă. Evaluarea în sistemul e-learnig este mai puţin stresantă, deoarece ea capătă valenţe formatoare, iar momentul în care se realizează este decis prin consens. Faptul că iniţiativa de evaluare vine din parea educatului, sporeşte gradul de implicare şi de conştientizare a efortului depus. Interactivitatea este asigurată de sarcinile date, de trimiterile prezente în curs, precum şi de suporturile multi-media (text, sunet, imagini statice, animaţii, clipuri video).

Profeşioniştii în domeniul calculatoarelor, au încercat să reducă din neajunsurile învăţării într-un mediu virtual legate de lipsa contactului interpersonal direct, prin crearea unei interfaţe prietenoase şi prin stimularea interactivităţii utilizatorului. Interacţiunea între facilitator şi participanţi poate fi sincronă – Chat – sau asincronă – Conferinţe. Facilitatorul poate acorda consultatii online, utilizand Live Chat.

Calculatorul poate, în egală măsură, să instruiască, să ajute în rezolvarea unor sarcini şi să distreze. Ambianţa educaţională specifică situaţiilor de învăţare face-to-face este înlocuită cu mediul virtual de învăţare. Educatul beneficiază de cursurile profesorului în mediul propriu (de acasă), pe care şi-l organizează după bunul plac.

Învăţarea cu ajutorul Internetului se constituie ca o alternativă educaţională atractivă care reduce restricţiile de ordin temporal, social, spaţial sau de altă natură.

Avantajele sesizate de noi din propria experienţă a acestui tip de învăţare sunt următoarele:

- ❖ accesibilitate, flexibilitate, confortabilitate: utilizatorul poate hotărî singur, data şi ora la care se implică în activitatea de instruire;
- ❖ spaţiul în care lucrează este intim şi nu necesită formalizare;
- ❖ interacţiunea cu profesorul este neconstrângătoare şi liberă;
- ❖ utilizatorul poate învăţa în propriul său ritm, controlându-şi rapid progresele, beneficiind de un feedback rapid şi permanent;
- ❖ costuri de timp reduse: accesul la informaţii este nelimitat şi poate fi realizat rapid, la orice oră şi din orice locaţie;

❖ nu sunt necesare cheltuieli de deplasare şi nici întreruperea activităţii profesionale curente;

❖ costuri reduse de distribuţie şi de transport a materialelor necesare pregătirii într-un domeniu;

❖ dacă învăţământul tradiţional este organizat pe grupe de vârstă, cel online este organizat pe subiecte; într-o clasă virtuală pot fi reuniţi subiecţi de toate vârstele, cu pregătiri diferite, neglijând graniţele spaţiale;

❖ specific învăţării într-un mediu virtual este centrarea pe utilizator;

❖ uşurinţa actulizării permanente a cursului original în accord cu schimbările survenite în domeniul abordat. Cursul poate fi rapid reproiectat, iar utilizatorii iau cunoştinţă în mod curent de noile modificări.

Dezbătând problematica dezavantajelor create de instruirea online împreună cu studenţii, am reţinut următoarele întrebări:

– Poate calculatorul să înlocuiască contactul uman?

– Merită investiţia în infrastructura informatică?

– Acest tip de învăţare are ca efect faptul că devii mai comod?

– Internetul conduce la moartea cărţilor?

Limitele învăţării online ar putea fi date de faptul că:

✓ pregătirea unui curs online este mai costisitoare decât cea a unuia tradiţional (dar costurile sunt apoi amortizate rapid). Trainingul bazat pe reţeaua Internet solicită, de asemenea, timp şi bani pentru implementare, dezvoltare tehnologică şi pregătirea specialiştilor în domeniu;

✓ ţin de ordin tehnologic, de lipsa unor resurse tehnologice performante şi a unor conexiuni optime la reţea, de joasa performanţă în cea ce priveşte sunetul şi imaginile video şi chiar a unor grafice extensive. Acestea solicită mult timp de încărcare, aşteptare care poate crea nerăbdare şi stres utilizatorului. Probleme de acest tip apar curent atunci când reţeaua este foarte aglomerată sau utilizatorul dispune de un computer mai puţin performant;

✓ apar probleme legate de lipsa contactului uman face-to-face, esenţial pentru socializarea individului;

✓ nu orice curs, din orice domeniu, poate fi livrat prin intermediul calculatorului. Anumite domenii/cursuri solicită o mai profundă implicare umană şi personală pentru a atinge deziderate de ordin emoţional ori pentru a stimula munca în echipă;

✓ după părerea unor specialişti, instruirea care are la bază folosirea Internetului este prea statică.

Cu toate acestea WWW (World Wide Web) este o reţea care deschide largi posibilităţi de pregătire în orice domeniu şi pentru oricine care dispune de o conexiune la Internet. Acest mijloc modern de difuzare mondială a informaţiei asigură legături între comunităţi virtuale care ignoră graniţele lumii.

III.3. EXEMPLE DE METODE ŞI TEHNICI INTERACTIVE INTRA ŞI INTER-GRUPALE, COMPONENTE ESENŢIALE ALE STRATEGIILOR INTERACTIVE

„Organizarea activităţii şcolare fie în formă frontală ori colectivă (de muncă cu întregul colectiv al clasei, al anului de studiu etc.), fie în echipe (microgrupuri) sau individuală, ori combinatorie, ca cea sugerată de experimentul team teaching (bazată, între altele, pe o grupare flexibilă şi mobilă a elevilor cu treceri de la activităţi cu grupuri mari, la acţiuni în grupuri mici, omogene şi apoi la activităţi individuale) reclamă în mod inevitabil o metodologie adecvată acestor forme organizatorice."

(Ioan Cerghit, 1997, p. 36)

Dezideratele de modernizare şi de perfecţionare a strategiilor didactice se înscriu pe direcţiile sporirii *caracterului activ al metodelor şi tehnicilor de învăţământ*, în aplicarea unor metode cu un pronunţat *caracter formativ*, în valorificarea noilor *tehnologii instrucţinale* (e-learning), în contaminarea şi suprapunerea *problematizării* asupra fiecărei metode şi tehnici de învăţare, reuşind astfel să se aducă o însemnată contribuţie la dezvoltarea întregului potenţial al elevului

Cerinţa primordială a educaţiei progresiviste, cum spune Jean Piaget, este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităţilor de învăţare şi de muncă independentă, *cu activităţile de cooperare, de învăţare în grup* şi de muncă interdependentă.

Deşi învăţarea este eminamente o activitate proprie, ţinând de efortul individual depus în înţelegerea şi conştientizarea semnificaţiilor ştiinţei, nu este mai puţin adevărat că relaţiile interpersonale, de grup sunt un factor indispensabil apariţiei şi construirii învăţării personale şi colective.

„Învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare aptitu-

dinilor şi talentelor, ceea ce asigură participare mai vie, mai activă, susţinută de foarte multe elemente de emulaţie, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă."(Ioan Cerghit,1997, p. 54)

Metodele de învăţământ („*odos*" = cale, drum; „*metha*" = către, spre) reprezintă căile folosite în şcoală de către profesor în a-i sprijini pe elevi să descopere viaţa, natura, lumea, lucrurile, ştiinţa. Ele sunt totodată mijloace prin care se formează şi se dezvoltă priceperile, deprinderile şi capacităţile elevilor de a acţiona asupra naturii, de a folosi roadele cunoaşterii transformând exteriorul în facilităţi interioare, formându-şi caracterul şi dezvoltându-şi personalitatea.

„Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o *cale de cunoaştere* propusă de profesor într-o *cale de învăţare* realizată efectiv de preşcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale şi nonformale, cu deschideri spre educaţia permanentă." (Sorin Cristea, 1998, p. 303)

Specificul *strategiilor interactive de grup* şi implicit al metodelor şi tehnicilor este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului sau studentului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări şi formări.

Interactivitatea presupune atât *competiţia* – definită drept „forma motivaţională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalţi pentru dobândirea unei situaţii sociale sau a superiorităţii" – cât şi *cooperarea* care este o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalţi pentru atingerea unui ţel comun" (Ausubel, 1981). Ele nu se sunt antitetice; ambele implică un anumit grad de interacţiune, în opoziţie cu comportamentul individual.

În condiţiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios şi o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obţinerea soluţiei corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple şi variate. Interacţiunea stimulează efortul şi productivitatea individului şi este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacităţi şi limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influenţe favorabile în planul personalităţii, iar subiecţii care lucrează în echipă sunt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. Ir acest fel se dezvoltă capacităţile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viaţă şi pentru activitatea lor profesională viitoare.

Avantajele interacţiunii:

- interrelaţiile favorizate au efecte pozitive favorabile în planul dezvoltării cognitive şi sociale a personalităţii;
- dezvoltă inteligenţele multiple, capacităţi specifice *inteligenţei verbal/lingvistice* (ce implică sensibilitatea de a vorbi şi de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic şi pentru a-şi aminti informaţiile), *inteligenţei logico-matematice* (ce constă în capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operaţii matematice şi de a investiga ştiinţific sarcinile, de a face deducţii), *inteligenţei spaţiale* (care se referă la capacitatea, potenţialul de a recunoaşte şi a folosi patternurile spaţiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), *inteligenţei interpersonale* (capacitatea de a înţelege intenţiile, motivaţiile, dorinţele celorlalţi, creând oportunităţi în munca colectivă), *inteligenţei intrapersonale* (capacitatea de autoînţelegere, autoapreciere corelată a propriilor sentimente, motivaţii, temeri), *inteligenţei naturaliste* (care face omul capabil să recunoască, să clasifice şi să se inspire din mediul înconjurător), *inteligenţei muzicale* (capacitatea de a înţelege cel mai bine lumea prin ritmuri şi melodii), *inteligenţei corporale/kinestezice* (ce presupune coordonarea (armonia) dintre trup şi spirit), *inteligenţei existenţiale* (capacitatea de a pune întrebări profunde despre existenţa umană) – Gardner H. – 1993;
- stimulează şi dezvoltă capacităţi cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală – capacitatea de a privi şi a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gândirii);
- munca în grup permite împărţirea sarcinilor şi responsabilităţilor în părţi mult mai uşor de realizat;
- timpul de soluţionare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;
- cu o dirijare adecvată, învăţarea prin cooperare dezvoltă şi diversifică priceperile, capacităţile şi deprinderile sociale ale elevilor;
- interrelaţiile dintre membrii grupului, emulaţia, sporeşte interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învăţare;

• lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, informaţiile;

• se reduce la minim fenomenul blocajului emoţional al creativităţii;

• grupul dă un sentiment de încredere, de siguranţă şi antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariţia fricii de eşec şi curajul de a-şi asuma riscul.

Învăţământul modern preconizează o metodologie axată pe acţiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membri la o acţiune coordonată.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice şi a căutării de noi variante pentru a spori eficienţa activităţii instructiv-educative din şcoală, prin directa implicarea a elevului şi mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă: „Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele. În fond, creaţia în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare." (1997, p. 44)

Clasificarea metodelor şi tehnicilor interactive de grup

După funcţia didactică principală propunem următoarea clasificare a metodelor şi tehnicilor interactive de grup:

➢ ***Metode şi tehnici de predare-învăţare interactivă în grup:***

- Metoda predării/învăţării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar).
- Metoda Jigsaw (Mozaicul).
- Citirea cuprinzătoare.
- Cascada (Cascade).
- STAD (Student Teams Achievement Division) – Metoda învăţării pe grupe mici.

- TGT (Teams/Games/Tournaments) – Metoda turnirurilor între echipe.
- Metoda schimbării perechii (Share-Pair Circles).
- Metoda piramidei.
- Învăţarea dramatizată.
- Conversaţia euristică.
- Dezbaterea şi discuţia în grup.
- Problematizarea de grup.
- Jocul didactic.
- Studiul de caz.
- Etc.

➢ ***Metode şi tehnici de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor şi de verificare/evaluare alternativă interactivă:***

- Harta cognitivă sau harta conceptuală (Cognitive map, Conceptual map).
- Matricele.
- Lanţurile cognitive.
- Scheletul de peşte (fishbone maps).
- Diagrama cauzelor şi a efectului.
- Pânza de păianjen (Spider map – Webs).
- Tehnica florii de nufăr (Lotus Blossom Technique).
- Metoda R.A.I.
- Cartonaşele luminoase.
- Portofoliul individual sau/şi de grup.
- Jurnalul reflexiv.
- Studiul de caz.
- Investigaţia.
- Etc.

➢ ***Metode şi tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativităţii:***

- Brainstorming.
- Explozia stelară (starbursting).
- Metoda Pălăriilor gânditoare (Thinking hats – Edward de Bono).
- Caruselul.
- Multi-voting.
- Masa rotundă.
- Interviul de grup.
- Incidentul critic.

- Phillips 6/6.
- Tehnica 6/3/5.
- Controversa creativă.
- Tehnica acvariului (fishbowl).
- Tehnica focus grup.
- Patru colțuri (Four corners).
- Metoda Frisco.
- Sinectica.
- Buzz-groups.
- Metoda Delphi; etc.

➢ ***Metode de cercetare în grup:***

- Tema sau proiectul de cercetare în grup.
- Experimentul pe echipe.
- Portofoliul de grup, etc.

În continuare prezentăm câteva din noile metode şi tehnici interactive de grup, menite să contibuie la diversificarea metodologiei didactice existente, înscriindu-se în domeniul căutărilor şi preocupărilor creative de sporire a eficienței muncii educatorului cu discipolii săi. Majoritatea acestor metode au constituit sisteme de referință în organizarea activităților formale şi au servit în acest fel, cercetărilor efectuate, motiv pentru care propunem propriile noastre abordări şi interpretări.

III.3.1. *Metode şi tehnici de predare – învățare interactivă în grup*

III.3.1.1. Metoda predării/învățării reciproce
(Reciprocal teaching – Palinscar, 1986)
Rezumând, Întrebând, Clarificând, Prezicând

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-şi colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev – elev.

Se poate desfăşura pe grupe sau cu toată clasa.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, ştiințifice sau un text narativ (povești, nuvele, legende).

Aceste strategii sunt:

- **REZUMAREA**

- **PUNEREA DE ÎNTREBĂRI**
- **CLARIFICAREA DATELOR**
- **PREZICEREA (PROGNOSTICAREA)**

Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.

Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles şi răspunsul.

Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.

Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

ETAPELE METODEI:

1. Explicarea scopului şi descrierea metodei şi a celor patru strategii.
2. Împărțirea rolurilor elevilor.
3. Organizarea pe grupe.
4. Lucrul pe text.
5. Realizarea învățării reciproce.
6. Aprecieri, completări, comentarii.

Se pot propune două variante de desfăşurare a strategiei:

Varianta nr. 1

Se oferă întregii clase, acelaşi text spre studiu. Clasa este împărțită în patru grupuri corespunzătoare celor patru roluri, membrii unui grup cooperând în realizarea aceluiaşi rol.

De exemplu grupul A este responsabil cu rezumarea textului, grupul B face o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, grupul C are în vedere clarificarea termenilor noi şi grupul D dezvoltă predicții.

În final fiecare grup îşi exercită rolul asumat.

Varianta nr. 2

Pentru textele mai mari se procedează în felul următor:

– se împarte textul în părți logice;

– se organizează colectivul în grupe a câte 4 elevi;

– aceştia au fiecare câte un rol:

- ❖ rezumator;
- ❖ întrebător;
- ❖ clarificator;
- ❖ prezicător;

– se distribuie părţile textului fiecărui grup în parte;

– echipele lucrează pe text, fiecare membru concentrându-se asupra rolului primit. Trebuie precizat că pentru a încuraja învăţarea prin cooperare, în cadrul unui grup mai numeros, acelaşi rol poate fi împărţit între doi sau trei elevi;

– în final fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit; membrii fiecărui grup îşi exercită rolurile, învăţându-i pe ceilalţi colegi (din alte grupe) despre textul citit de ei, stimulând discuţia pe temele studiate.

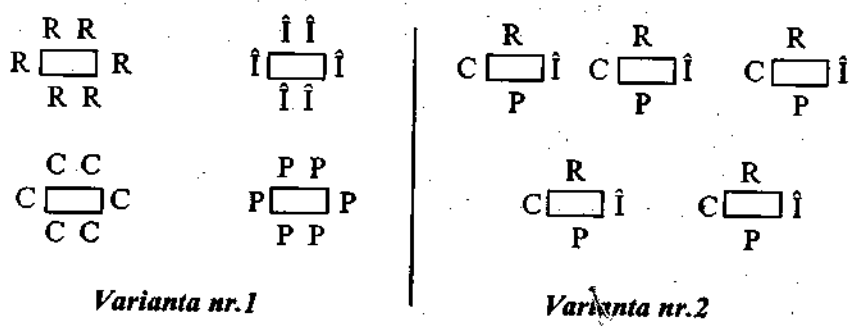


Fig. nr. 15: Reprezentarea organizării grupelor şi plasării participanţilor pentru varianta nr.1 şi varianta nr.2 (Legendă: R = rezumatorii; Î = întrebătorii, C = clarificatorii, P = prezicătorii)

Avantajele metodei predării/învăţării reciproce:

– este o strategie de învăţare în grup, care stimulează şi motivează;

– ajută elevii în învăţarea metodelor şi tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le pot folosi apoi şi în mod independent;

– dezvoltă capacitatea de exprimare, atenţia, gândirea cu operaţiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) şi capacitatea de ascultare activă;

– stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit şi priceperea de a de a selecţiona esenţialul.

Un anumit număr de experienţe au pus în evidenţă „efectul de învăţare", adică beneficiul personal pe care un copil poate să-l obţină dintr-o învăţare

oferită de el însuşi colegilor săi. Un elev „puţin dotat" înregistrează performanţe superioare după ce a avut de acţionat ca „învăţând" un alt elev, decât după ce a avut de realizat complet un exerciţiu şcolar. (Allen şi Feldman, 1973, adud. W. Doise, Mugny, 1998)

III.3.1.2. Metoda MOZAICULUI (JIGSAW)

Metoda mozaicului (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau „metoda grupurilor interdependente" – cum o numeşte A. Neculau (1998), este bazată pe învăţarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină „expert". El are în acelaşi timp şi responsabilitatea transmiterii informaţiilor asimilate, celorlalţi colegi.

ETAPE ŞI FAZE:

1. *Pregătirea materialului de studiu.*

Profesorul stabileşte tema de studiu (de exemplu „formele de relief") şi o împarte în 4 sau 5 ***subteme***. Opţional, poate stabili pentru fiecare subtemă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul.

Realizează o *fişă-expert* în care trece cele 4 sau 5 subteme propuse şi care va fi oferită fiecărui grup.

2. *Organizarea colectivului în echipe de învăţare* de câte 4 – 5 elevi (în funcţie de numărul lor în clasă).

Fiecare elev din echipă, primeşte un număr de la 1 la 4 – 5 şi are ca sarcină să studieze în mod independent, subtema corespunzătoare numărului său.

El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învăţare formate, vor aprofunda subtema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2, şi aşa mai departe.

Faza independentă:

Fiecare elev studiază subtema lui, citeşte textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. *Constituirea grupurilor de experţi*

După ce au parcurs faza de lucru independent, experţii cu acelaşi număr se reunesc, constituind grupe de experţi pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învăţare iniţiale şi se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul1. La fel procedează şi ceilalţi elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experţi are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuţiilor în grupul de experţi

Elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membri din echipa iniţială. Fiecare elev este membru într-un grup de experţi şi face parte dintr-o echipă de învăţare.

Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experţi trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experţi este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învăţări şi a predării şi învăţării colegilor din echipa iniţială.

4. *Reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare*

Faza raportului de echipă

Experţii transmit cunostinţele asimilate, reţinând la rândul lor cunoştinţele pe care le transmit colegii lor, experţi în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoţită de suporturi audiovizuale, diverse materiale.

Specialiştii într-o subtemă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulaţi să discute, să pună întrebări şi să-şi noteze, fiecare realizându-şi propriul plan de idei.

5. *Evaluarea*

Faza demonstraţiei

Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.

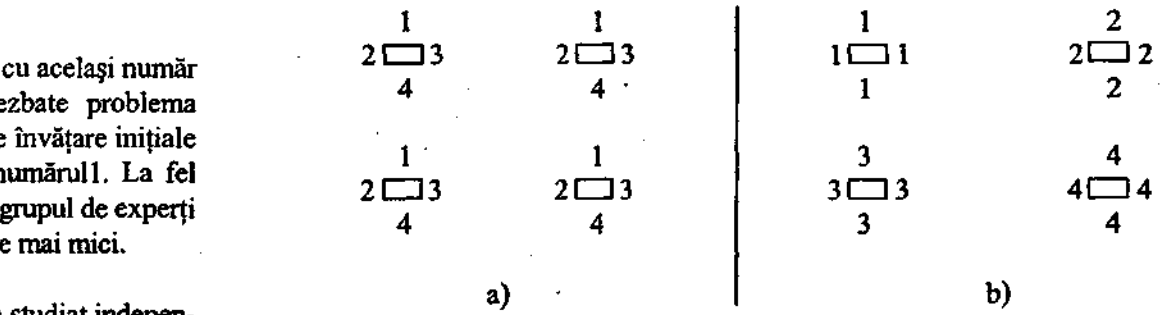


Fig. nr. 16: Reprezentarea spaţială a amplasării echipelor de învăţare (în faza raportului pe echipe – a) şi a grupurilor de experţi (în faza discuţiilor – b).

Avantajele Jigsaw-ului

Strategia mozaicului este focalizată pe dezvoltarea capacităţilor de *ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă şi rezolvare de probleme*. Astfel, elevii trebuie să asculte activ comunicările colegilor, să fie capabili să expună ceea ce au învăţat, să coopereze în realizarea sarcinilor, să găsească cea mai potrivită cale pentru a-i învăţa şi pe colegii lor ceea ce au studiat.

Sarcina comună poate fi îndeplinită numai în condiţiile în care fiecare elev îşi aduce contribuţia la realizarea ei. Astfel se anihilează *efectul Ringelmann* sau lenea socială. Acest efect, apare cu deosebire atunci când individul îşi imaginează că propria contribuţie la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. „Interdependenţa dintre membri şi individualizarea aportului fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect." (Adrian Neculau, Ştefan Boncu, 1998, p. 244)

Un alt avantaj al metodei jigsaw constă în faptul că prin activităţile presupuse, contribuie la întărirea coeziunii grupurilor, la îmbunătăţirea comunicării, iar elevii învaţă unii de la alţii. Ierarhiile dispar, întrucât fiecare are ceva de transmis şi la rândul lui este interesat de ceea ce au ceilalţi colegi de spus. Elevii sunt învăţaţi să ofere şi să primească ajutor.

III.3.1.3. Metoda „Schimbă perechea" (SHARE- PAIR CIRCLES)

Metoda schimbării perechii are la bază munca elevilor/studenților în perechi astfel: se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți; se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față pe perechi.

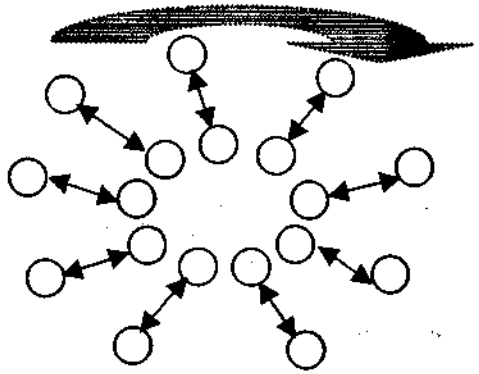


Fig. nr.17: Reprezentarea modului de așezare a elevilor în două cercuri concentrice și interrelațiile dintre ei în cadrul metodei „schimbă perechea".

Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche.

Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la rezolvarea sarcinii.

ETAPELE METODEI:

1. Etapa organizării colectivului în două grupe egale

Fiecare elev ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Profesorul poate să lase elevilor libertatea se a-și alege locul sau poate organiza colectivul punând copiii să numere din doi în doi. Astfel, cei cu numărul 1 se vor așeza în cercul interior cu fața la exterior, iar cei cu numărul 2 în cercul exterior cu fața către elevii din cercul interior. Stând față în față, fiecare elev are un partener. Dacă numărul de elevi este impar, la activitate poate participa și cadrul didactic sau doi elevi pot lucra în „tandem".

2. Etapa prezentării și explicării problemei

Profesorul oferă cazurile pentru studiu, problemele de rezolvat sau situațiile didactice și explică importanța soluționării.

3. Etapa de lucru în perechi

Elevii lucrează doi câte doi pentru câteva minute. Apoi elevii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii inițiali sau se termină întrebările.

4. Etapa analizei ideilor și a elaborării concluziilor

În acest moment, clasa se regrupează și se analizează ideile emise. Profesorul face împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute.

Teme de studiu:

– Se pot da elevilor întrebări cu răspunsuri eliptice care se vor completa pe rând de către fiecare pereche, iar în final se vor analiza toate răspunsurile și se vor face corectări și completări.

– Perechile pot rezolva câte o problemă de pe o fișă dată până la epuizarea sarcinii, iar în final se vor citi rezolvările. Se poate da următoarea comandă (după ce elevii și-au ocupat locurile în cercurile concentrice): *„Toți elevii rezolvă punctul nr.1 din fișă, timp de 5 minute."* Are loc apoi schimbarea perechilor și se dă următoarea comandă: *„Toate perechile se concentrează la punctul nr. 2 din fișă."* Și așa mai departe, până când se temină fișa de lucru. Se reface colectivul și se analizează pe rând răspunsurile date.

Avantajele metodei Share – Pair Circles:

- este o metodă interactivă de grup, care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate;
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;
- stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt;
- este o metodă ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ;
- dezvoltă inteligența logică-matematică (capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și a investiga științific sarcinile, de a face deducții), inteligența interpersonală ce crează oportunități în munca colectivă.

III.3.1.4. Metoda piramidei

Metoda „piramidei" sau metoda „bulgărelui de zăpadă" are la bază *împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor*. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

1. *Faza introductivă:* profesorul expune datele problemei în cauză.
2. *Faza lucrului individual*: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.
3. *Faza lucrului în perechi:* elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.

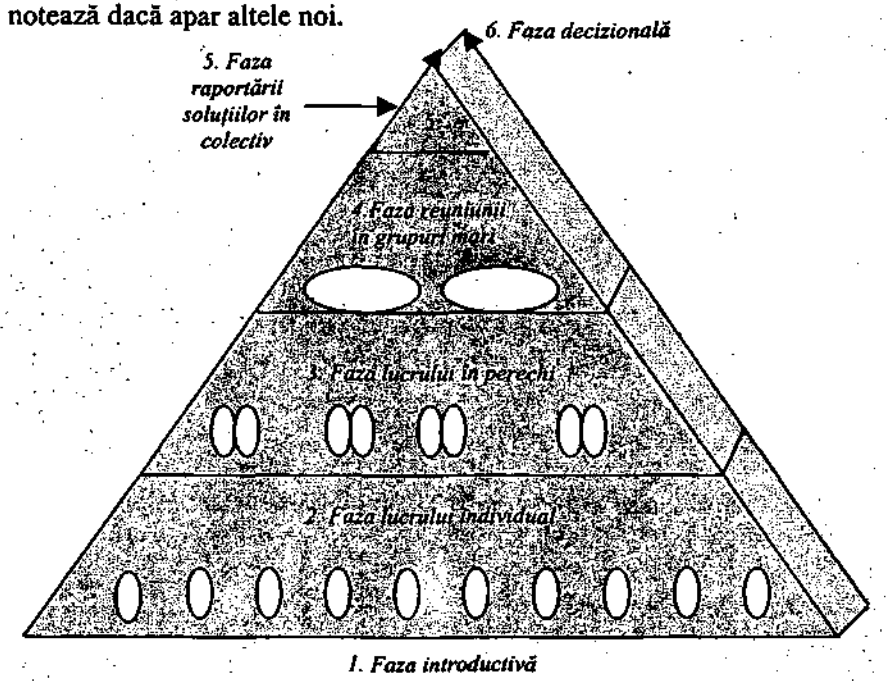

6. Faza decizională
5. Faza raportării soluțiilor în colectiv
4. Faza reuniunii în grupuri mari
3. Faza lucrului în perechi
2. Faza lucrului individual
1. Faza introductivă

Fig. nr. 18: Reprezentarea desfășurării fazelor metodei piramidei(de la lucrul individual, la lucrul în perechi, apoi în 2 grupuri mari și în colectiv)

4. *Faza reuniunii în grupuri mai mari.* De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, compuse din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.
5. *Faza raportării soluțiilor în colectiv.* Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul).
6. *Faza decizională.* Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studenților la activitate.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are *avantajele* stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv. Dezvoltă capacitatea de a emite soluții inedite la problemele și sarcinile apărute, precum și dezvoltarea spiritului de echipă și întrajutorare.

Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant. (vezi capitolul dedicat reducerii „fenomenului de complezență" și cel al „lenii sociale")

III.3.2. *Metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*

III.3.2.2. Diagrama cauzelor și a efectului

Constituirea digramei cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect.*

Regulile de organizare și *etapele* de realizare a diagramei cauzelor și a efectului sunt următoare:

1. *Se împarte clasa în echipe de lucru.*

2. *Se stabileşte problema de discutat* care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.

3. Are loc *dezbaterea în fiecare grup* pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.

4. *Construirea diagramei cauzelor şi a efectului* astfel:

– pe axa principală a diagramei se trece efectul;

– pe ramurile axei principale se trec cauzele majore (principale) ale efectului corespunzând celor 6 întrebări: CÂND? UNDE? CINE? DE CE? CE? CUM? (s-a întâmplat);

– cazele minore (secundare) ce decurg din cele principale se trec pe câte o ramură mai mică ce se deduce din cea a cauzei majore.

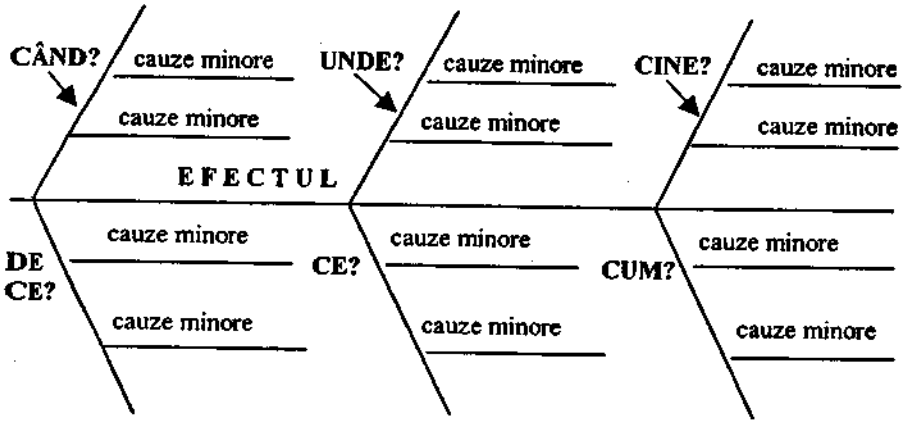


Fig .nr. 19: Diagrama cauzelor şi a efectului

5. *Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup:*

✓ examinarea patternurilor;

✓ evaluarea modului în care s-a făcut distincţie între cauzele majore şi cele minore şi a plasării lor corecte în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe cele secundare, relaţionând şi/sau decurgând din acestea;

✓ evaluarea diagramelor fiecărui grup şi discutarea lor.

1. Stabilirea concluziilor şi a importanţei cauzelor majore

Diagramele pot fi folosite de asemenea, pentru a exersa capacitatea de a răspunde la întrebări legate de anumite probleme aflate în discuţie.

Diagrama cauzelor şi efectului este asemănătoare cu tehnicile HERRINGBONE – MAPS sau FISHBONE – MAPS (scheletul de peşte). Acestea pot fi proiectate pentru a arăta interacţiunile cauzale ale unui eveniment complex (de exemplu: conflictul armat sau războiul din Irak) ori a unui femomen (erupţia vulcanică).

Un avantaj al construirii diagramatice a relaţiei dintre efectul dat şi cauzele care l-au determinat este activizarea tuturor participanţilor antrenaţi în acest joc în care se îmbină cooperarea din interiorul grupului cu competiţia dinte echipe. Diagrama cauzelor şi a efectului este un istrument folositor atunci când scopul activităţii grupului este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariţia unui fapt. Participanţii sunt solicitaţi să facă distincţii între cauzele şi simptomele unui rezultat, unei probleme sau unui eveniment.

Un neajuns al acestui demers creativ poate fi acela al modului pretenţios de realizare a diagramei, fapt ce poate fi repede suplinit prin exerciţiu.

III.3.2.3. Tehnica LOTUS (Floarea de nufăr) (LOTUS BLOSSOM TECHNIQUE)*

Tehnica florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemenea petalelor florii de nufăr.

Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuiesc dezvoltate conexiuni noi şi noi concepte.

* Adaptat după „*Thinkpak*" de Michael Michalko, publicat de Ten Speed Press, 1994.

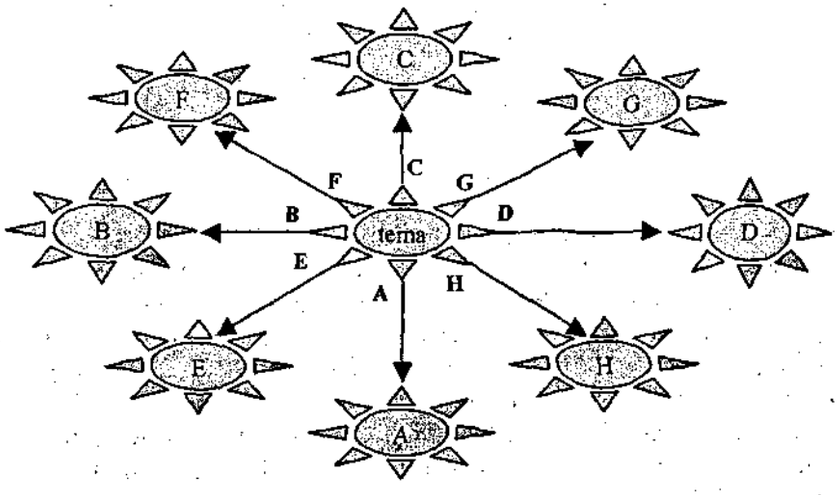


Fig. nr. 20: Reprezentarea direcției de organizare a Tehnicii Lotus

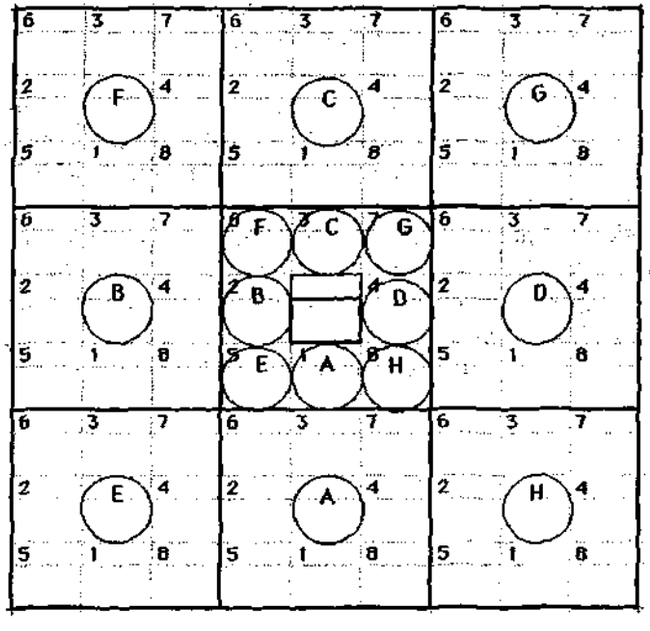


Fig. nr. 21.: Diagrama Lotus

ETAPELE TEHNICII FLORII DE NUFĂR:

1. Construirea diagramei, conform figurii 19.
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei.
3. Participanții se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 „petale" (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic (ca în figura 20).

Fig .nr. 22: Direcția de completare a diagramei

4. Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane („flori de nufăr").
5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale și consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane („flori de nufăr").
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicații și teme de studiu în lecțiile viitoare.

Exemple:

1.Tema centrală: *plantele medicinale*

Cele 8 idei secundare: sunătoare, mușețel, coada șoricelului, tei, mentă, gălbenele, pelin, rostopască.

2.Tema centrală: modalități de stimulare a potențialului creativ al elevilor. Cele 8 idei secundare ar putea fi:

- conduita creativă a profesorului;
- climatul creativ din clasă;
- relația elev-elev;
- relația profesor-elev;
- modalitatea de evaluare;
- modalitățile de organizare a colectivului;
- atitudinea creativă a profesorului;
- cerințele școlare.

Evaluarea ideilor cu privire la stimularea şi dezvoltarea potenţialului creativ poate avea şi o utilitate practică. Astfel, ţinându-se cont de sugestiile oferite, se poate reamenaja sala de curs, creându-se astfel un „laborator al creativităţii", în conformitate cu expectaţiile elevilor: se poate decora clasa cu picturi făcute de elevi, cu fotografii din timpul copilăriei, cu peisaje desenate sau fotografiate, cu cărţi ilustrate (pentru cei mici) sau cărţi însoţite de teste şi jocuri creative (pentru cei mai mari), cu jucării/jocuri menite să stimuleze creativitatea şi alte materiale didactice, materiale video cu activităţi creative sau spectacole realizate de ei sau de colegii lor.

Tehnica Lotus poate fi desfăşurată cu succes în grup, fiind adaptabilă unor largi categorii de vârstă şi de domenii.

Există şi posibilitatea dezvoltării unui *Lotus individual*, ca un exerciţiu de stimulare a creativităţii şi de autoevaluare. De exemplu, tema centrală ar putea fi întrebarea: „Ce ţi-ai dori să studiezi?", la care s-ar putea propune 8 domenii şi pentru fiecare ar fi consemnate care ar fi conţinuturile ce corespund interesului subiectului.

LOTUS DE GRUP

Varianta nr. 1

Etape:

1. Profesorul anunţă tema centrală.
2. Elevii au câteva minute de gândire în mod individual, după care se va proceda la completarea orală a celor 8 idei secundare ale temei centrale, pe baza dialogului şi consensului desfăşurat între elevi şi profesor. Ideile secundare se trec în diagramă.
3. Colectivul se împarte apoi în 8 grupe de câte 3, 4 sau 5 elevi fiecare, în funcţie de numărul de elevi din clasă. Acolo unde un grup este deficitar din punct de vedere al numărului de elevi, cadrul didactic va participa ca membru al acelui grup.
4. Ideile secundare devin teme centrale pentru fiecare din cele 8 grupuri constituite. Astfel, fiecare grup lucrează independent, la dezvoltarea uneia dintre ele, exerciţiu creator la care participă toţi membrii grupului.

De exemplu: – grupul A are de găsit 8 idei pentru tema A;
– grupul B are de găsit 8 idei pentru tema B etc.

5. Prezentarea în faţa colectivului a rezultatelor fiecărui grup în parte. Completarea diagramei pe baza ideilor expuse de fiecare grup şi a discuţiilor purtate între membrii grupurilor în scopul clarificării şi corectării.

6. Evaluarea muncii colaborative în grup, aprecierea participării şi folosirea rezultatelor obţinute în activităţile următoare.

Tehnica Lotus stimulează munca colaborativă în echipă şi efortul creativ al fiecărui membru al grupului în soluţionarea sarcinii date. Există şi o oarecare competiţie între grupe, în sensul găsirii celei mai potrivite idei (care poate fi supusă discuţiei în etapa nr. 5), în rapiditatea cu care lucrează un grup faţă de altul, cu toate că acestea nu se înscriu în deziderate metodei. Scopul central este participarea tuturor elevilor la un exerciţiu creator şi, în unele cazuri, la găsirea unei soluţii la o problemă dată. Elevii lucrează cu plăcere în cadrul acestei tehnici, mai ales dacă grupurile au fost alese preferenţial.

Colectivul clasei de elevi poate fi aranjat în forma florii de nufăr; astfel fiecare grup poate ocupa locul unei petale de nufăr în jurul temei centrale. De exemplu, într-un colectiv de 32 de elevi se pot organiza 8 grupe de câte 4 elevi dispuse astfel:

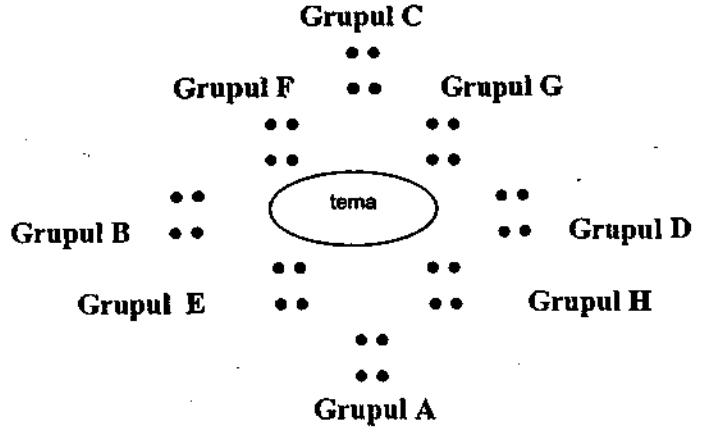


Fig. nr. 23: Reprezentarea plasamentului grupurilor în varianta 1

Varianta nr. 2

Etape:

1. Profesorul sau elevii propun tema centrală.
2. Moment de lucru independent: fiecare elev se gândeşte la ideile conexe.
3. Discutarea ideilor obţinute şi trecerea lor în diagramă.

4. Constituirea grupurilor. De data aceasta nu mai este necesar să se constituie numărul fix de 8 grupe, ci a unora similare ca număr de elevi sau ca posibilităţi creative.

5. Fiecare grup îşi aduce contibuţia la întreaga diagramă, având în vedere dezvoltarea, atât cât poate, a fiecăreia dintre cele 8 noi teme centrale stabilite. Astfel, având o limită de timp, membrii grupului A, de exemplu, vor elabora pe rând, cât mai multe idei (maxim 8 idei) pentru temele A, B, C, D, E, F, G, H., trecându-le în diagrama pe care fiecare grup o are la dispoziţie.

6. La un semnal (dat de cadrul didactic), diagramele se schimbă între grupuri, în sensul acelor de ceasornic. Locurile (cercurile) din diagramă rămase goale de la grupul precedent au şansa de a fi completate acum. Rotirea diagramelor se face până când acestea ajung la grupul iniţial.

7. În final se citesc diagramele şi se apreciază rezultatele.

Dacă diagrama este completată în întregime (toate cele 8 cadrane), rezultă un număr de 64 de idei noi, conexe, care împreună cu cele 8 teme din care decurg, alcătuiesc 72 de idei generate de tema centrală.

În stabilirea temei centrale se poate pleca de la una propusă de profesor sau de către elevi. Tema poate fi anunţată sau nu în lecţia premergătoare. În cazul în care ea este dinainte cunoscută de către elevi, aceştia sunt motivaţi să lucreze singuri acasă înainte, căutând variante, culegând materiale pentru a găsi cât mai multe soluţii.

Varianta nr. 3

Este asemănătoare cu varianta numărul 1.

Etape:

1. Se stabileşte şi se anunţă tema centrală.

2. Se constituie un grup central format din 8 elevi din clasă. Aceştia vor fi cei care vor stabili cele 8 idei secundare generate de tema centrală.

3. Construirea grupelor secundare: după punctarea celor 8 idei în diagramă, fiecare membru din grupul central îşi alcătuieşte un grup de lucru din elevii clasei. Un elev aparţine unui singur grup şi toţi elevii sunt cuprinşi într-unul dintre grupuri. Vor rezulta astfel 8 grupuri care vor aborda tema propusă de cel care a constituit grupul. Elevul care a propus tema îşi poate alege colegii cu care să lucreze la dezvoltarea ei.

4. Etapa muncii în grup: fiecare grup secundar lucrează la elaborarea a 8 idei legate de tema dată. Toţi membrii trebuie să-şi aducă contribuţia.

La nivelul grupului se pot stabili roluri: de lider, de secretar (având sarcina de a consemna datele).

5. Comunicarea ideilor de către liderul grupului. Au loc discuţii, completări, comentarii.

6. Aprecierea travaliului în grup, a modului de organizare a muncii de către lider şi a valorii ideilor emise.

Modul de aranjare a grupurilor poate fi sub foma florii de nufăr, astfel încât în mijloc să fie plasat grupul central şi în jur grupurile secundare. După lucrul în grupul central liderii se întorc înspre grupurile secundare constituite. Dacă în grupul central sunt obligatoriu 8 membri, în cele secundare numărul lor poate fi diferit. Condiţia ce se impune este ca ele să nu se deosebească foarte mult în privinţa posibilităţii de a genera idei noi.

Important este ca fiecare participant să fie încurajat să lucreze, să aibă posibilitatea de a-şi spune părerea şi aceasta să-i fie luată în considerare. Toate ideile create sunt comunicate şi discutate în finalul activităţii.

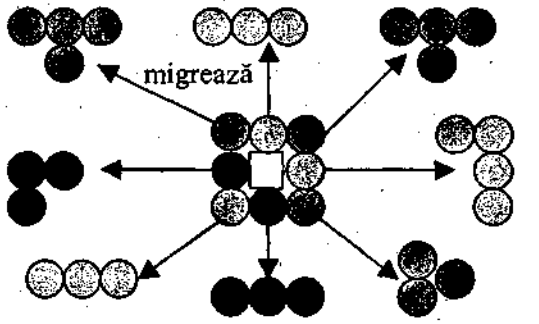


Fig. nr. 24: Reprezentarea modului de aranjare a grupurilor: cel central în mijloc, cele secundare în jur (în varianta 3)

Tehnica Lotus poate fi aplicată cu succes atât la şcolarii mici cât şi la adolescenţi şi adulţi. Este compatibilă cu multe domenii de activitate şi poate fi un excelent mijloc de stimulare a creativităţii elevilor şi de activizare a energiilor, capacităţilor şi structurilor cognitive la diferite obiecte de învăţământ.

Este o modalitate de lucru în grup cu mari valenţe formativ-educative. Stimulează şi dezvoltă capacităţi ale inteligenţei lingvistice (abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a-şi aminti informaţii şi a crea idei noi), ale

inteligenței interpersonale (capacitatea de a înțelege intervențiile, motivațiile, dorințele celorlalți), ale inteligenței intrapersonale (capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații), ale inteligenței naturaliste (care face omul capabil să recunoască, să clasifice, să se inspire din mediul înconjurător), ale inteligenței sociale (capacitatea de relaționare).

III.3.3. *Metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității*

III.3.3.1. Brainstorming

Brainstorming-ul sau „evaluarea amânată" ori „furtuna de creiere" este o metodă interactivă de dezvotare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Ca metodă de discuție și de creație în grup, brainstorming-ul (*brain* = creier, *storming* = furtunos) a fost sistematizat în 1948 de către profesorul de la Universitateadin Buffalo (SUA), Alexander Osborn. Rezultatele experimentelor au fost publicate de Osborn în 1961 în lucrarea *Applied imagination*.

Metoda „asaltului de idei" sau „cascada ideilor" are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă. Calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neinhibatoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constângeri, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți. Scopul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a „ideilor pe idei." În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți.

Metoda propusă de Osborn se bazează pe patru reguli fundamentale ale gândiri creative: căutarea în voie a ideilor, amânarea judecății ideilor,

cantitate mare de idei, schimbul fertil de idei. Branistorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii și al ocupațiilor, sub coordonarea unei moderator, care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Durata optimă este de 20 – 45 de minute.

Specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și apoi momentul evaluării acestora (faza aprecierilor critice).

Regulile de desfășurare ale brainstorming-ului sunt următoarele:

- Cunoașterea problemei pusă în discuție și a necesității soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției.
- Selecționarea cu atenție a participanților pe baza principiului eterogenității în ceea ce privește vârsta, pregătirea, fără să existe antipatii.
- Asigurarea unui loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor.
- Admiterea și chiar încurajarea fomulării de idei oricât de neobișnuite ori îndrăznețe ar fi, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității.
- În prima fază, accentul este pus pe cantitate, pe formularea de cât mai multe variante de răspuns și cât mai diverse.
- Neadmiterea nici unui fel de evaluări, aprecieri, critici, judecăți din partea participanților sau a coordonatorului, asupra ideilor enunțate, oricât de neașteptate ar fi ele, pentru a nu inhiba spontaneitatea și a evita blocajele intelectuale.
- Construcția de „idei pe idei", în sensul că, un răspuns poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ.
- Programarea sesiunii de brainstorming în perioada când participanții sunt odihniți și dispuși să lucreze.
- Înregistrarea discretă, exactă și completă a discuțiilor de către o persoană desemnată special să îndeplinească acest rol (sau pe bandă), fără a stânjeni participanții sau derularea discuției.
- Evaluarea este suspendată și se va realiza mai târziu de către coordonator, cu sau fără ajutorul participanților.
- Valorificarea ideilor ce provin după perioada de „incubație" într-o nouă sesiune, a doua zi participanții puntându-se reîntâlni.

Pentru a iniția o sesiune de brainstorming, Camelia Zlate și Mielu Zlate (1982, p. 136 – 140) propun următoarele etape și faze:

1. Etapa de pregătire care cuprinde:
   a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ;
   b) faza de antrenament creativ;
   c) faza de pregătire a ședințelor de lucru.
2. Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde:
   a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;
   b) faza de soluționare a subproblemelor formulate;
   c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ.
3. Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică:
   a) faza analizei listei de idei emise până în acel moment;
   b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

Avantajele utilizării metodei brainstorming sunt multiple. Dintre acestea enumerăm:

- ✓ obținerea rapidă și ușoară a ideilor noi și a soluțiilor rezolvitoare;
- ✓ costurile reduse necesare folosirii metodei;
- ✓ aplicabilitatea largă, aproape în toate domeniile;
- ✓ stimulează participarea activă și crează posibilitatea contagiunii ideilor;
- ✓ dezvoltă creativitatea, spontaneitatea, încrederea în sine prin procesul evaluării amânate;
- ✓ dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă.

Limitele brainstorming-ului:

- o nu suplinește cercetarea de durată, clasică;
- o depinde de calitățile moderatorului de a anima și dirija discuția pe făgașul dorit;
- o oferă doar soluții posibile nu și realizarea efectivă;
- o uneori poate fi prea obositor sau solicitant pentru unii participanți.

Posibile teme pentru brainstorming:

- ❖ Educația permanentă – promotorul dezvoltării culturale, economice și sociale.
- ❖ Educația adulților – între posibilități și necesitate, între cerere și ofertă.
- ❖ Sărăcia – problemă permanentă a omenirii? Modalități de depășire.

- ❖ Omul și Universul – soluții pentru viitor în vederea optimizării relațiilor lumii cu natura.
- ❖ Pământul – o planetă vie, dar muritoare; căi de realizare a educației ecologice.
- ❖ Elevul – coparticipant le propria formare; căi de stimulare a interesului pentru școală, învățătură, educație.

III.3.3.2. Explozia stelară (Starbursting)

Explozia stelară (eng. „star" = stea; eng. "burst" = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului.

Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară.

Cum se procedează

Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: ***Ce? Cine? Unde? De ce? Când?***

Lista de întrebări inițiale poate genera altele neașteptate care, posibil, solicită o și mai mare concentrare pentru a răspunde la ele.

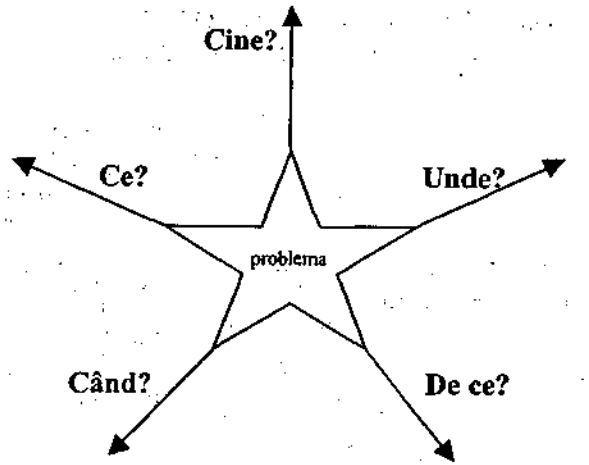


Fig. nr. 25: Reprezentarea ramificării întrebărilor în cadrul metodei exploziei stelare

Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni înte concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

ETAPELE metodei:

1. Propunerea unei probleme.
2. Organizarea colectivul în grupuri preferențiale.
3. Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse.
4. Comunicarea rezultatelor muncii de grup.
5. Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în cooperare.

Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Metoda exploziei stelare este ușor de aplicat oricărei vârste și unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare și nici nu necesită explicații amănunțite. Participanții se prind repede în joc, acesta fiind pe de o parte o modalitate de relaxare și, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

III.3.3.3. Metoda PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE
(„Thinking hats" – Edward de Bono)

„Dacă interpretezi rolul unui gânditor,
chiar vei deveni unul..."
Edward de Bono

Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă.

Culoarea pălăriei este cea care definește rolul.

Pălăria albă:
- *Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor.*
- *Este neutră.*
- *Este concentrată pe fapte obiective și imagini clare.*
- *Stă sub semnul gândirii obiective.*

Pălăria roșie:
- *Dă frâu liber imaginației și sentimentelor.*
- *Oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor.*
- *Roșu poate însemna și supărarea sau furia.*
- *Descătușează stările afective.*

Pălăria neagră:
- *Exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata.*
- *Oferă o pespectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție.*
- *Este perspectiva gândirii negative, pesimiste.*

Pălăria galbenă:
- *Oferă o pespectivă pozitivă și constructivă asupra situației.*
- *Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul.*
- *Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic.*

Pălăria verde:
- *Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă.*
- *Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței.*
- *Este simbolul fertilității, al producției de idei noi, inovatoare.*

Pălăria albastră:
- *Exprimă controlul procesului de gândire.*
- *Albastru e rece; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător.*
- *Supraveghează și dirijează bunul mers al activității.*
- *Este preocuparea de a controla și de a organiza.*

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Cele 6 *pălării gânditoare* pot fi privite în perechi:

Pălăria albă – pălăria roșie
Pălăria neagră – pălăria galbenă
Pălăria verde – pălăria albastră

Cum trebuie să se comporte cel care „poartă" una din cele 6 pălării gânditoare:

Pălăria albă – rezumat

Cel ce poartă pălăria albă trebuie să-şi imagineze un computer care oferă informaţii şi imagini atunci când acestea i se cer. Calculatorul este neutru şi obiectiv. Nu oferă interpretări şi opinii.

Când „poartă" pălăria albă, gânditorul trebuie să imite computerul; să se concentreze strict pe problema discutată, în mod obiectiv şi să relateze exact datele.

Gânditorul pălăriei albe este disciplinat şi direct. Albul (absenţa culorii) indică neutralitatea.

Pălăria roşie – rezumat

Purtând pălăria roşie, gânditorul poate spune aşa: *„Aşa simt eu în legătură cu...."*

Această pălărie legitimează emoţiile şi sentimentele ca parte integrantă a gândirii. Ea face posibilă vizualizarea, exprimarea lor.

Pălăria roşie permite gânditorului să exploreze sentimentele celorlalţi participanţi la discuţie, întrebându-i care este părerea lor „din perspectiva pălăriei roşii", adică din punct de vedere emoţional şi afectiv. Cel ce priveşte din această perspectivă nu trebuie să-şi justifice feeling-urile şi nici să găsească explicaţii logice pentru acestea.

Pălăria neagră – rezumat

Este pălăria avertisment, concentrată în special pe aprecierea negativă a lucrurilor.

Gânditorul pălăriei negre punctează ce este rău, incorect şi care sunt erorile. Explică ce nu se potriveşte şi de ce ceva nu merge, care sunt riscurile, pericolele, greşelile demersurilor propuse. Nu este o argumentare ci o încercare obiectivă de a evidenţia elementele negative.

Se pot folosi formulări negative, de genul: *„Dar dacă nu se potriveşte cu..." „Nu numai că nu merge, dar nici nu..."*

Gânditorul nu exprimă sentimente negative, acestea aparţinând pălăriei roşii, după cum aprecierile pozitive sunt lăsate pălăriei galbene. În cazul unor idei noi, pălăria galbenă trebuie folosită înaintea pălăriei negre.

Pălăria galbenă – rezumat

Este simbolul gândirii pozitive şi constructive, al optimismului. Se concentrează asupra aprecierilor pozitive, aşa cum pentru pălăria neagră erau specifice cele negative. Exprimă speranţa şi are în vedere beneficiile, valoarea informaţiilor şi a faptelor date.

Gânditorul pălăriei galbene luptă pentru a găsi suporturi logice şi practice pentru aceste beneficii şi valori. Oferă sugestii, propuneri concrete şi clare. Cere un efort de gândire mai mare. Beneficiile nu sunt sesizate întotdeauna rapid şi trebuie căutate. Ideile creative oferite sub pălăria verde pot constitui material de studiu sub pălăria galbenă.

Nu se referă la crearea de noi idei sau soluţii, acestea fiind domeniul pălăriei verzi.

Pălăria verde – rezumat

Simbolizează gândirea creativă. Verdele exprimă fertilitatea, renaşterea, valoarea semînţelor. Căutarea alternativelor este aspectul fundamental al gândirii sub pălăria verde.

Este folosită pentru a ajunge la noi concepte şi noi percepţii, noi variante, noi posibilităţi. Gândirea laterală este specifică acestui tip de pălărie. Cere un efort de creaţie.

Pălăria albastră – rezumat

Este pălăria responsabilă cu controlul demersurilor desfăşurate. E gândirea despre gândirea nevoită să exploreze subiectul. Pălăria albastră este dirijorul orchestrei şi cere ajutorul celorlalte pălării.

Gânditorul pălăriei albastre defineşte problema şi conduce întrebările, reconcentrează informaţiile pe parcursul activităţii, formulează ideile principale şi concluziile la sfârşit. Monitorizează jocul şi are în vedere respectarea regulilor. Rezolvă conflictele şi insistă pe construirea demersului gândirii.

Intervine din când în când şi de asemenea, la sfârşit.

Poate să atragă atenţia celorlalte pălării, dar prin simple interjecţii.

Chiar dacă are rolul conducător, este permis oricărei pălării să-i adreseze comentarii şi sugestii.

Cum se foloseşte această metodă?

Se împart cele 6 *pălării gânditoare* elevilor şi se oferă cazul supus discuţiei pentru ca fiecare să-şi pregătească ideile. Pălăria poate fi purtată individual – şi atunci elevul respectiv îi îndeplineşte rolul – sau mai mulţi elevi pot răspunde sub aceeaşi pălărie. În acest caz, elevii grupului care interpretează rolul unei *pălării gânditoare* cooperează în asigurarea celei mai bune interpretări. Ei pot purta fiecare câte o pălărie de aceeaşi culoare, fiind conştienţi de faptul că:

Pălăria albastră	→ clarifică	efortul creativ
Pălăria albă	→ informează	
Pălăria verde	→ generează ideile noi	
Pălăria galbenă	→ aduce beneficii	
Pălăria neagră	→ identifică greşelile	
Pălăria roşie	→ spune ce simte despre	

Cum funcţionează această metodă în cazul rezolvării de probleme:

Pălăria albastră: defineşte problema.

Pălăria albă: oferă informaţiile şi materialele disponibile în legătură cu problema discutată.

Pălăria verde: vizează soluţiile posibile.

Pălăria galbenă: are în vedere posibilităţile reale de realizare a soluţiilor propuse.

Pălăria neagră: evidenţiază slăbiciunile fiecărei soluţii propuse.

Pălăria albă: leagă soluţiile de informaţiile disponibile, răspunzând la întrebări de genul: „Au soluţiile propuse o bază informaţională?"

Pălăria roşie: stimulează participanţii să răspundă la întrebări de genul: „Ce simţiţi în legătură cu soluţiile propuse?"

Pălăria albastră: alege soluţia corectă şi trece mai departe.

Pălăriile gânditoare pot fi purtate pe rând de participanţi sau toţi subiecţii antrenaţi în discuţie pot fi sub aceeaşi pălărie în acelaşi timp. Astfel se pot folosi formule de genul: *„Hai să încercăm şi pălăria verde. Căutăm idei noi."* sau *„Să lăsăm pălăria neagră, s-o probăm pe cea galbenă."* Cineva care nu este încântat de ideea pusă în discuţie, nu face nici un efort să găsească elemente pentru dezvoltarea ei. Utilizând tehnica *pălăriilor gânditoare,* gânditorul este provocat să schimbe pălăriile, facilitându-se astfel posibilitatea de exprimare, deoarece nu este constrâns să aibe doar o singură perspectivă.

O persoană entuziasmată de idee este rugată, ca sub pălăria neagră, să caute dificultăţile, neajunsurile.

Unele persoane sunt negativiste mai tot timpul. Cu sistemul *pălăriilor gânditoare* există ocazia de a fi negativist la un moment dat (sub pălăria neagră), iar în alt moment să renunţe la negativism, încercând o altă pălărie (perspectivă) cea *verde,* de exemplu.

Tabelul nr. 10: Indicaţii pentru cel/cei ce poartă:

Pălăria albă: – gândeşte ca o foaie albă care este neutră şi poartă informaţii;	Foloseşte întrebările: • Ce informaţii avem? • Ce informaţii lipsesc? • Ce informaţii am vrea să avem? • Cum putem obţine informaţiile?
Pălăria roşie: – exprimă-ţi emoţiile, temerile, intuiţiile, sentimentele; – nu te justifica;	Foloseşte fomulări de tipul: • Punându-mi pălăria roşie, uite cum privesc eu lucrurile... • Sentimentul meu e că... • Nu-mi place felul cum s-a procedat. • Intuiţia îmi spune că...
Pălăria neagră: – judecă critic; – gândeşte negativ dar logic; – atenţionează asupra a ceea ce nu poate fi făcut, e nonprofitabil, riscant sau periculos;	Foloseşte întrebările: • Care sunt erorile? • Ce ne împiedică? • La ce riscuri ne expunem? • Ne permite regulamentul?
Pălăria galbenă: – gândeşte optimist, logic şi pozitiv; – explorează beneficiile şi posibilităţile; – imaginează-ţi lumina şi strălucirea soarelui;	Foloseşte întrebările: • Care sunt obiectivele? • Pe ce se bazează aceste idei? • Care sunt beneficiile? • Cum voi/vom ajunge apoape de această viziune (perspectivă)?
Pălăria verde: – crează noi opţiuni, variante, resurse, structuri, metode, idei; – gândeşte-te la vegetaţia proaspătă, la abundenţă; – dă frâu liber imaginaţiei;	Foloseşte formulări de tipul: • Şansa succesului este dacă... • Cum poate fi altfel atacată problema? • Putem face asta şi în alt mod? • Găsim şi o altă explicaţie?
Pălăria albastră: – controlează procesul gândirii pentru ca aceasta să devină mai productivă şi organizează acţiunea; – supervizează, sistematizează concluziile, comentează dirijează şi conduce către pasul următor;	Foloseşte întrebările: • Putem să rezumăm punctele de vedere expuse? • Care e următorul pas? • Care sunt ideile principale? • Să nu pierdem timpul şi să ne concentrăm asupra..., nu credeţi?

Avantejele metodei „Pălărilor gânditoare":

– stimulează creativitatea participanților, gândirea colectivă și individuală;

– dezvoltă capacitățile sociale ale participanților, de intercomunicare și toleranță reciprocă, de respect pentru opinia celuilalt;

– încurajează și exersează capacitatea de comunicare a gânditorilor;

– dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice și inteligenței interpersonale;

– este o tehnică ușor de folosit, aplicabilă unei largi categorii de vârste;

– poate fi folosită în diferite domenii de activitate și discipline;

– este o strategie metacognitivă ce încurajează indivizii să privească conceptele din diferite perspective;

– determină și activează comunicarea și capacitatea de lua decizii;

– încurajează gândirea laterală, gândirea constructivă, complexă și completă.

Fiecare *pălărie gânditoare* reprezintă un mod de gândire oferind o privire asupra *informațiilor, sentimentelor, judecăților, atitudinii pozitive, creativității, controlului.*

Într-o întrunire serioasă oamenii se presupune că nu pun pe primul plan emoțiile, dar de fapt ei le deghizează în argumente aparent logice. Tehnica *pălăriilor gânditoare* oferă posibilitatea participanților, care, purtând pălăria roșie, să-și exteriorizeze direct emoțiile, sentimentele, intuițiile fără alte explicații, lucru cunoscut de toți ceilalți membrii ai grupului. Este important să poți să comunici ceea ce simți despre ceva anume, fără a ofensa pe nimeni și fără a te simți stânjenit.

Pălăria neagră este valoroasă pentru a evita greșelile. Participanții la discuții entuziasmați, pot fi rugați la un moment dat să-și pună pălăria neagră (sau să privească din acest punct de vedere). Dacă se insistă pe perspectiva negativă, e foare ușor de „ucis în față" ideile creative. Pălăria neagră trebuie folosită mai bine după ce s-a folosit pălăria verde și apoi să fie urmată de *pălăria galbenă.*

Într-o discuție obișnuită, de obicei, subiectul A are o părere diferită de subiectul B. Fiecare caută să-și argumenteze propria părere și de multe ori fără o capacitate empatică.

Tehnica celor 6 *pălăriilor gânditoare* oferă posibilitatea tuturor participanților la discuții de a fi la un moment dat de aceeași parte a baricadei, purtând aceeași pălărie. Discuția devine astfel constructivă și efectele se văd imediat. Astfel, atât subiectul A cât și subiectul B, pot

purta la un moment dat pălăria neagră, în același timp, pentru a descoperi pericolele, defectele, lipsurile, neajunsurile problemei pusă în discuție. Apoi ambii pot purta *pălăria galbenă* pentru a explora beneficiile, schimbând-o apoi cu cea verde pentru a fi deschiși tuturor variantelor.

În loc să gândească în contradictoriu, participanții la discuții dezvoltă o explorare creativă, bazată pe cooperare.

Este adevărat că unii oameni sunt mai buni decât alții într-un anumit mod de gândire, ori se simt mai confortabili sub o anumită pălărie; dar trebuie specificat că pălăriile colorate nu etichetează pe nimeni (de exemplu: *„Ionescu este gânditorul negru al grupului.."* etc). Este exact opusul scopului acestei metode.

Important este ca fiecare participant să facă efortul de a folosi toate pălăriile.

Tehnica *pălăriilor gânditoare* este folosită pentru a determina indivizii să-și schimbe perspectiva de gândire, să ia în considerație și alte puncte de vedere.

III.3.3.4. Tehnica 6/3/5

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți, și de aceea se mai numește și metoda brainwriting. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există:

– 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte

– 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de

– 5 minute.

Etapele metodei 6/3/5:

1. Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare.

2. Formularea problemei și explicarea modalității de lucru.

Elevii/studenții primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane.

3. Desfășurarea activității în grup.

În acestă etapă are loc o îmbinare a activității individuale cu cea colectivă.

Pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți, are de notat pe o foaie, 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp maxim de 5 minute. Foile migrează apoi de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citește soluțiile deja

notate şi încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătăţindu-le şi reconstruindu-le continuu.

4. Analiza soluţiilor şi reţinerea celor mai bune.

Se centralizează datele obţinute, se discută şi se apreciază rezultatele.

Avantajele aplicării metodei 6/3/5 sunt următoarele:

- oferă elevilor mai puţin comunicativi posibilitatea de a se exprima;
- elaborarea ideilor în scris determină oamenii să se exprime mai clar, încurajează profunzimea şi atenţia;
- similar brainstorming-ului, stimululează construcţia de „idei pe idei";
- oferă tuturor participanţilor, în mod egal, şansa de a gândi şi a se exprima în scris;
- are caracter formativ-educativ, dezvoltând atât spiritul de echipă cât şi procesele psihice superioare (gândirea cu operaţiile ei: analiza ideilor emise de ceilalţi, comparaţia, sinteza, generalizarea şi abstractizarea; dezvoltă imaginaţia, creativitatea, calităţile atenţiei etc).

Dezavantajele sunt legate de faptul că se neglijează tratarea diferenţiată a subiecţilor. Necesarul de timp de gândire poate fi diferit de la un individ la altul. De asemenea, este posibilă manifestarea unor fenomene de contagiune negativă între răspunsuri. Elevii/studenţii pot fi influenţaţi de răspunsurile anterioare, suferind un blocaj creativ.

III.3.3.5. Philips 6/6

Metoda Philips 6/6 a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine şi numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstorming-ului şi metodei 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuţiei celor 6 participanţi la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producţiei creative, ca şi în cazul metodei 6/3/5.

Etapele metodei Philips 6/6:

1. *Constituirea grupurilor de câte 6 participanţi* (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărul grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbaterea în cadrul grupului şi prezintă concluziile.

2. *Înmânarea temei/problemei* ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup şi motivarea importanţei acesteia.

3. *Desfăşurarea discuţiilor* pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute.

Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns şi la sfârşit se reţin ideile cele mai importante sau pot fi discuţii progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată şi apoi se trece la celelalte idei.

4. *Colectarea soluţiilor elaborate.*

Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).

5. *Discuţia colectivă,* decizia colectivă în ceea ce priveşte soluţia finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.

6. *Încheirea discuţiei* cu oferirea din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfăşurarea activităţii şi a eficienţei demersurilor întreprinse.

Avantajele metodei Philips 6/6 sunt similare brainstorming-ului şi metodei 6/3/5, în ceea ce priveşte facilitarea comunicării, obţinerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ şi prin stimularea imaginaţiei tuturor participanţilor. Ea permite întărirea coeziunii grupului şi angajează elevii/studenţii în (auto)evaluare. Cooperarea din interiorul echipei se îmbină cu competiţia dintre grupuri.

Dezavantajele apar atunci când numărul elevilor nu este multiplu de 6 şi mai pot fi create de limita de timp impusă de 6 minute.

III.3.3.6. Metoda Frisco

Metoda Frisco are la bază interpretarea din partea participanţilor a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalităţii, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul consevatoristului, rolul exuberantului, rolul pesimistului şi rolul optimistului.*

Metoda a fost propusă de echipa de cercetare *Four boys of Frisco* (cei patru băieţi din San Francisco), iar scopul ei este de a identifica problemele complexe şi dificile şi de a le rezolva pe căi simple şi eficiente. Ea are la bază brainstorming-ul regizat şi solicită din partea elevilor/studenţilor capacităţi empatice, spirit critic, punând accent pe stimularea gândirii, a imaginaţiei şi a creativităţii.

Etapele metodei Frisco:

1. *Etapa punerii problemei:* profesorul sau elevii/studenţii sesizează o situaţie-problemă şi o propun spre analiză.

2. *Etapa organizării colectivului:* se stabilesc rolurile: *conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul* şi cine le va interpreta. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, acelaşi rol poate fi jucat de mai multi participanţi concomitent, aceştia formând o echipă.

3. *Etapa dezbaterii colective:* fiecare interpretează rolul ales şi-şi susţine punctul de vedere în acord cu acesta.

Cel care este *conservator* are rolul de a aprecia meritele soluţiilor vechi, pronunţându-se pentru menţinerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătăţiri.

Exuberantul priveşte către viitor şi emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un cadru imaginativ-creativ, inovator şi stimulându-i şi pe ceilalţi participanţi să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.

Pesimistul este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurând ideile şi soluţiile iniţiale propuse. El relevă aspectele nefaste ale oricăror îmbunătăţiri.

Optimistul luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătând participanţii să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă şi realizabilă. El găseşte fundamentări realiste şi posibilităţile de realizare a soluţiilor propuse de către exuberant, stimulând participanţii să gândească pozitiv.

4. *Etapa sistematizării ideilor emise şi a concluzionării asupra soluţiilor găsite.*

În această etapă au loc sistemazizarea ideilor principale şi formularea concluziilor cu privire la modul de soluţionare a problemei iniţiale.

Metoda Frisco este asemănătoare „Pălăriilor gânditoare" atât din punct de vedere al desfăşurării, cât şi în ceea ce priveşte avantajele şi limitele.

III.3.3.7. Sinectica

Sinectica, numită şi **metoda analogiilor** sau **metoda asociaţiilor de idei**, a fost elaborată de profesorul William J. Gordon (*Operational Approach to Creativity*) în 1961, când a înfiinţat primul grup sinectic la Universitatea Harvard. Termanul de *sinectică* provine din grecescul *synecticos* („syn" – „a aduce împreună" şi „*ecticos*" – „elemente diverse")

şi sugerează principiul fundamental al metodei: *asocierea unor idei aparent fără legătură între ele*. Metoda Gordon are în vedere stimularea creativităţii participanţilor pentru formularea de idei şi ipoteze, folosind raţionamentul prin analogie.

Scopul sinecticii este de a elibera participanţii de orice constrângeri şi de a le îngădui să-şi exprime liber opiniile vizavi de o problemă pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectivă nouă. Metoda incită la dezvoltarea de idei inedite şi originale şi la asociaţii de idei, mizând pe remarcabila capacitate a minţii umane de a face legături între elemente aparent irelevante.

În cadrul secvenţelor didactice bazate pe sinectică, profesorul încurajează atitudinea creativă a elevilor, stimulându-i să privească problemele şi soluţiile în moduri neuzuale, utilizând digresiunea (W. T. Weawer, G. M. Price, 1990, p.384). În utilizarea digresiunii, se respectă, de obicei, următoarele ***etape***:

- enunţarea problemei de către profesor/elev;
- familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei;
- detaşarea temporară a elevilor de elementele problemei;
- căutarea deliberată a irelevanţei aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzătoare, neobişnuite (vezi M. Bocoş, 2002, p. 345);
- potrivirea forţată a materialului irelevant descoperit, cu problema discutată;
- inventarierea căilor posibile de relaţionare dintre ideile aparent irelevante şi elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi.

Ca exerciţiu prin excelenţă de grup, sinectica urmăreşte:

- ✓ să elibereze gândirea de şabloane, educând flexibilitatea şi lateralitatea acesteia;
- ✓ să inducă stări psihologice cum ar fi: implicarea, detaşarea, empatia, jocul cu ideile, folosirea irelevanţei;
- ✓ să dea frâu liber exprimării impulsurilor imaginative;
- ✓ să stimuleze vederile nonconformiste şi neconvenţionale;
- ✓ să întărească încrederea în forţele proprii, încurajând participanţii să-şi asume riscul de a gândi şi altfel.

Etapele sinecticii:

1. Constituirea grupului sinectic.
2. Prezentarea problemei.
3. Itinerariul sinectic.

4. Elaborarea modelului de soluţionare a problemei.
5. Experimentarea şi aplicarea modelului.

Grupul sinectic este alcătuit din 5 – 8 persoane, dintre care unul are rolul de lider şi altul de secretar. Participanţii trebuie să fie cunoscători ai domeniului din care face parte problema în cauză, să aibe aptitudini de a lucra în echipă, capacitate empatică şi toleranţă faţă de ideile emise de ceilalţi colegi de grup. Totodată, se aleg persoane cu capacităţi imaginative şi metaforice dezvoltate, nonconformiste şi dezinvolte.

Problema poate fi expusă de către profesor sau este aleasă din rândul celor propuse de către elevi. Ea este analizată prin fragmentarea ei în unităţi de bază, transpunându-se elementele cunoscute într-o formă operaţională.

Itinerariul sinectic presupune distanţarea intenţionată de esenţa problemei prin înlăturarea ideilor preconcepute care pot influenţa procesul de creaţie. Se face apel la tehnici intuitive: analogia, fantezia, empatia, evocarea, inversia. Prin analogii fanteziste se propun soluţii care se îndepărtează de realitatea posibilă. Prin empatie se produce un transfer de identitate de la problemă la individ. Analogiile simbolice permit transpunerea problemei în imagini. Inversia reprezintă schimbarea unghiului de abordare a temei cu scopul de a diminua inerţia psihologică. Pe parcursul acestei etape, elevii emit diverse propuneri de soluţionare a problemei care, mai apoi, vor trebui transformate în termeni conformi cu realitatea. Aceasta este etapa elaborării modelului rezolutiv, urmată de experimentare şi aplicare.

Evaluarea va avea în vedere următorii indicatori: ideile emise în etapa itinerariului sinectic, ierarhizarea soluţiilor propuse, experimentarea şi aplicarea modelului rezolutiv.

Postulatele pe care se bazează sinectica se referă la faptul că în procesul inovării, creatorii parcurg mai multe faze, stări critice, cu funcţii şi contribuţii diferite în generea şi concretizarea noului. De asemenea, în procesele creative, aspectele emoţionale şi iraţionale sunt frecvent mai importante decât cele intelectuale şi raţionale.

Derularea sinecticii simulează etapele procesului creator spontan. Astfel, participantul transformă necunoscutul în cunoscut, trece prin faza de incubaţie, favorizează emergenţa ideilor noi privind problema abordată. Pe parcursul derulării se acordă o mare importanţă stărilor psihologice, sentimntelor ireale, euforice care favorizează întrezărirea de soluţii noi.

Literatura de specialitate distinge mai multe tipuri de sinectică, dintre care enunţăm patru:

1. *Sinectica bazată pe analogia directă* ce presupune rezolvarea unei situaţii-problemă cu ajutorul unor date, fapte, situaţii, sisteme, domenii cunoscute.

2. *Sinectica bazată pe analogie simbolică* bazată pe descrierea schematică a elementelor problemei şi presupune utilizarea unor imagini-simbol pentru a rezolva o situaţie-problemă.

3. *Sinectica bazată pe analogia personală* ce presupune identificarea fiecărui elev cu un obiect, cu o persoană, cu un fenomen, cu un sistem real sau imaginar. Această analogie presupune valorificarea capacităţii de a empatiza şi de a descrie trăirile şi sentimentele proprii, corespunzătoare noii ipostaze.

4. *Sinectica bazată pe analogia fantezistă* care este mai des folosită în domeniul artistic şi constă în crearea unei dimensiuni imaginare a problemei.

Sinectica prezintă avantaje şi limite similare brainstormingului, însă utilizarea ei este mai pretenţioasă. Coordonatorul discuţiei (profesorul) trebuie să fie un fin psiholog şi să aibe capacităţi empatice dezvoltate.

III.3.3.8. Studiul de caz

Studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanţilor cu o situaţie reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situaţii şi evenimente problematice.

Apărută iniţial ca o metodă de cercetare ştiinţifică (în medicină, economie, psihologie etc.), studiul de caz a fost extins şi în problemele educaţiei, metoda fiind utilizată de profesorul Colomb Langadall la Şcoala Comercială Harvard (1935) *(Harvard Graduate School of Bussines Administration).* Termenul provine din latimescul *casus* = eveniment fortuit.

Scopurile acestei metode interactive, valoroasă din punct de vedere euristic şi aplicativ, constau în:

- realizarea contactului participanţilor cu realităţile complexe, autentice dintr-un domeniu dat, cu scopul familiarizării acestora cu aspectele posibile şi pentru a le dezvolta capacităţile decizionale, operative, optime şi abilităţile de a soluţiona eventualele probleme;
- verificarea gradului de operaţionalitate a cunoştinţelor însuşite, a priceperilor şi deprinderilor, a comportamentelor, în situaţii limită;
- sistematizarea şi consolidarea cunoştinţelor, autoevaluarea din

partea fiecărui participant în parte, a gradului de aplicabilitate a acestora în situațiile create;

- educarea personalității, a atitudinilor față de ceilalți participanți și față de cazul respectiv, tratarea cu maturitate a situațiilor;
- exersarea capacităților organizatorice, de conducere, de evaluare și de decizie, asemeni unei situații reale.

Regulile desfășurării metodei au în vedere în special „cazul" ales. Astfel, pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz" reprezentativ pentru un domeniu, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele prefigurate, condensând esențialul;
- să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- să aibă un caracter incitant, motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;
- să solicite participarea activă a tuturor elevilor/studenților în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitea rezolvării cazului.

În aplicarea metodei studiului de caz, se parcurg *șase etape* și anume:

Etapa 1: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv:

- profesorul va alege mai întâi un „caz" semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
- cazul va fi prelucrat și experimentat mai întâi pe un grup restrâns, apoi va fi propus participanților spre analiză;
- prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă.

Etapa a 2-a: Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți:

- are loc stabilirea aspectelor neclare;
- se pun întrebări de lămurire din partea participanților;
- se solicită informații suplimentare privitoare la modul de soluționare a cazului (surse bibilografice).

Etapa a 3-a: Studiul individual al cazului propus:

- documentarea participanților;
- găsirea și notarea soluțiilor de către participanți.

Etapa a 4-a: Dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului:

- analiza variantelor, fie mai întâi în grupuri mici (5-6 membri) și

apoi în plen, fie direct în plen, fiecare își expune variantă propusă;

- compararea rezultatelor obținute și analiza critică a acestora printr-o dezbatere liberă, moderată de profesor;
- ierarhizarea variantelor.

Etapa a 5-a: Formularea concluziilor optime pe baza luării unor decizii unanime.

Etapa a 6-a: Evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți (elevi/studenți/cursanți), analizându-se gradul de participare. Totodată, se fac predicții asupra importanței reținerii modalităților de soluționare în vederea aplicării lor la situații similare.

Rolul profesorului, în cazul apelului la metoda studiului de caz, se reduce doar la cel de incitator și de provocator al demersurilor de rezolvare a cazului. Cu abilitate și discreție, el trebuie să aplaneze eventualele conflicte și să manifeste răbdare față de greutățile participanților de a soluționa cazul, punând accent pe participarea activă și productivă, individuală și de grup.

Avantajele metodei studiului de caz sunt următoarele:

- prin faptul că situația-caz, aleasă de profesor, aparține domeniului studiat, iar elevii/studenții sunt antrenați în găsirea de soluții, se asigură o apropiere a acestora de viața reală și de eventualele probleme cu care se pot confrunta, „familiarizându-i cu o strategie de abordare a faptului real" (Ioan Cerghit, 1997, p. 207);
- prin faptul că are un pronunțat caracter activ, metoda contribuie la dezvoltarea capacităților psihice, de analiză critică, de elaborare de decizii și de soluționare promptă a cazului, formând abilitățile de argumentare;
- prin faptul că se desfășoară în grup, dezvoltă inteligența interpersonală, spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc, specific învățării prin cooperare;
- prin confruntarea activă cu un caz practic, metoda oferă oportunități în construirea unui punți între teorie și practică.

Limitele aplicării metodei studiului de caz:

- dificultăți legate de realizarea portofoliului de cazuri adecvate disciplinei, fapt care solicită mult timp de prelucrare și experimentare a fiecărui caz;
- dificultăți în evaluarea participării fiecărui elev la soluționarea cazului, concomitent cu manifestarea fenomenului de complezență ori de lene, lăsând pe seama celorlalți responsabilitatea rezolvării cazului;

• dificultăţi legate de eventualele surse de informare, necesare soluţionării cazului;

• experienţa redusă a unora dintre participanţi poate crea dificultăţi în soluţionarea cazului, acest lucru conducând la scăderea interesului şi a gradul de implicare motivaţională în activitate.

Metodele şi tehnicile interactive prezentate au constituit suporturi informaţionale pentru realizarea investigaţiilor practice ale cercetării de faţă. Ca elemente cosubstanţiale ale strategiilor didactice interactive, ele au imprimat activităţilor de seminar desfăşurate cu studenţii, un caracter activ, motivând participarea acestora şi stimulându-le potenţialul creativ.

Capitolul IV

DE LA STRATEGII INTERACTIVE DE PREDARE/ÎNVĂŢARE LA STRATEGII INTERACTIVE DE EVALUARE

IV.1. IMPORTANŢA ŞI FUNCŢIILE EVALUĂRII ÎN STIMULAREA ACTIVISMULUI ÎN ÎNVĂŢARE ŞI ÎN DEZVOLTAREA CAPACITĂŢII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI ŞI STUDENŢI

Corelarea strategiilor didactice de predare şi învăţare cu cele de evaluare s-a dovedit a fi esenţială pentru buna desfăşurare a activităţii instructive – educative din şcoală. Interactivitatea se poate manifesta atât în aprecierea procesului de învăţare desfăşurat de elev/student, cât şi a rezultatelor muncii sale.

Având un rol important în eficientizarea activităţilor de orice tip, evaluarea este pemanentă în orice domeniu de activitate umană. Învăţământul este un domeniu central şi de maximă importanţă socială, arie în care activitatea de evaluare se manifestă cu precădere şi al cărei demers este profund justificat.

În „Dictionnaire de pedagogie", Larousse (1996, p. 124) conceptul de evaluare în pedagogie este definit drept „un dispozitiv care a luat naştere spre mijlocul secolului al XX-lea în ţările anglo-saxone şi care rezultă din transpunerea în domeniul învăţământului a conceptelor şi modelelor aplicate în secolul al XIX-lea în lumea economiei, în special în industrie." Evaluarea în domeniul educaţiei şi al învăţământului urmăreşte să aprecieze cu obiectivitate şi prin mijloace ştiinţifice efectele unei acţiuni pedagogice.

În ultimele decade, conceptul de evaluare a suferit profunde şi semnificative transformări în ambianţa învăţământului şi a procesului de învăţare. Secolul al XX-lea a fost decisiv pentru evoluţia evaluării. Pornind de la prima conceptualizare ştiinţifică a lui Tyler, urmată de cele oferite de Bloom şi de colaboratorii săi – evaluarea diagnostică, evaluarea formativă şi sumativă – şi de contribuţia lui Popham – evaluarea criterială – sensul practicilor evaluative s-au schimbat în intenţia de a se adapta la noile cerinţe educative şi sociale (vezi Inmaculada Bordas, 2001, p. 26). Evoluând de la concepţia tradiţională asupra evaluării ce o situa în finalul învăţării, astăzi, evaluarea este mai mult decât un proces final sau paralel cu învăţarea. Este un act care se integrează organic în acelaşi proces de învăţare, creând relaţii interactive şi circulare. Elevul, în timp ce învaţă, efectuează repetate procese de valorizare şi de apreciere critică; acestea îi servesc ca bază pentru luarea deciziilor orientative în propria-i formare şi dezvoltare.

Conceptul de evaluare se transformă atât la nivel macrostructural cât şi microstructural. La nivelul procesului de învăţământ interesează nu numai desfăşurarea evaluării didactice, ci şi formarea şi dezvoltarea capacităţii elevilor de autoevaluare. Astfel, *dezideratele educaţionale* cuprind un registru nou de competenţe, spre deosebire de atribuţiile tradiţionale centrate pe transmiterea de informaţii şi evaluarea însuşirii informaţiilor transmise. Astfel, **pilonii educaţiei viitorului** ar putea fi următorii:

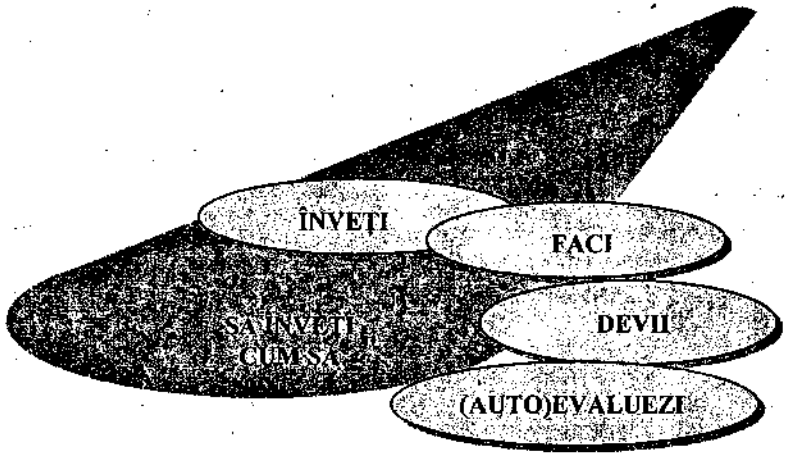


Fig. nr. 26: Pilonii educaţiei viitorului

Apare astfel necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacităţii elevilor de (auto)evaluare, în condiţiile desfăşurării unui dialog deschis între profesor şi elev. În plus aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învăţări creative menite să formeze oameni inovatori şi nu repetitivi, conştienţi de propriile capacităţi, îndrumaţi de un educator care este la rândul lui un autoformator.

Analizând conceptul de evaluare, Genevieve Meyer (2000) precizează că nici o evaluare nu este „pură" sau „perfectă" în sine sau în mod absolut. Perfecţiunea oricărei aprecieri se naşte din concordanţa modalităţilor de realizare cu ţelurile propuse (obiectivele vizate). De aceea, prima întrebare care se impune în elaborarea unei strategii de evaluare este nu *ce* evaluăm, nici *cum* evaluăm, ci *de ce* evaluăm. Iar de răspunsul la această întrebare, depind răspunsurile la întrebările: ***ce? când? cum? prin ce mijloace? pe ce bază?*** etc.

Evaluarea introduce o normă valorică, evoluând sub influenţa pedagogiei prin obiective, în două direcţii:

- una **sumativă**, care se concentrează asupra rezultatelor grupului de elevi şi membrilor acestuia, reflectând performanţele individuale şi colective;
- alta **formativă** care analizează situaţiile complexe, demersurile de studiu şi procesele de învăţare diverse.

Evaluarea condiţionează în aşa manieră dinamica clasei, încât, putem spune, că nu există învăţare eficientă fără evaluare. Ea acţionează în cadrul concret al clasei de elevi folosind instrumente specifice pentru analiza progresului elevilor în grup şi individual. Extinzându-se asupra componentelor procesului de învăţământ, ea vizează descrierea şi analiza acestora în scopul relevării eficacităţii lor, pentru a aprecia gradul de realizare a obiectivelor şi a detecta diversele efecte prevăzute şi neprevăzute. Evaluarea nu se limitează numai la activitatea de instruire, ci se înscrie într-o preocupare generală care priveşte funcţionarea şi a instituţiilor care se ocupă de realizarea eficientă a programelor educative, a proiectelor şcolare.

Fenomenul evaluativ capătă valenţe din ce în ce mai bogate, lărgindu-şi sfera de cuprindere. În acest sens, analizând practicile evaluative, Ion T. Radu remarcă faptul că „evaluarea performanţelor şcolare este tot mai mult înţeleasă nu ca acţiune de control – sancţiune, limitată la verificare şi notare, ci ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale

actului didactic, exercitând o funcție esențial-formativă, concretizată în a informa și a ajuta în luarea unor decizii cu scopul de ameliorare a activității în ansamblu." (2000, p. 42)

De la un continent la altul, strategiile de evaluare își propun același obiectiv: *îmbunătățirea educației*. Pentru ca sistemul de evaluare să fie operațional, evaluatorul trebuie să răspundă la o serie de întrebări:

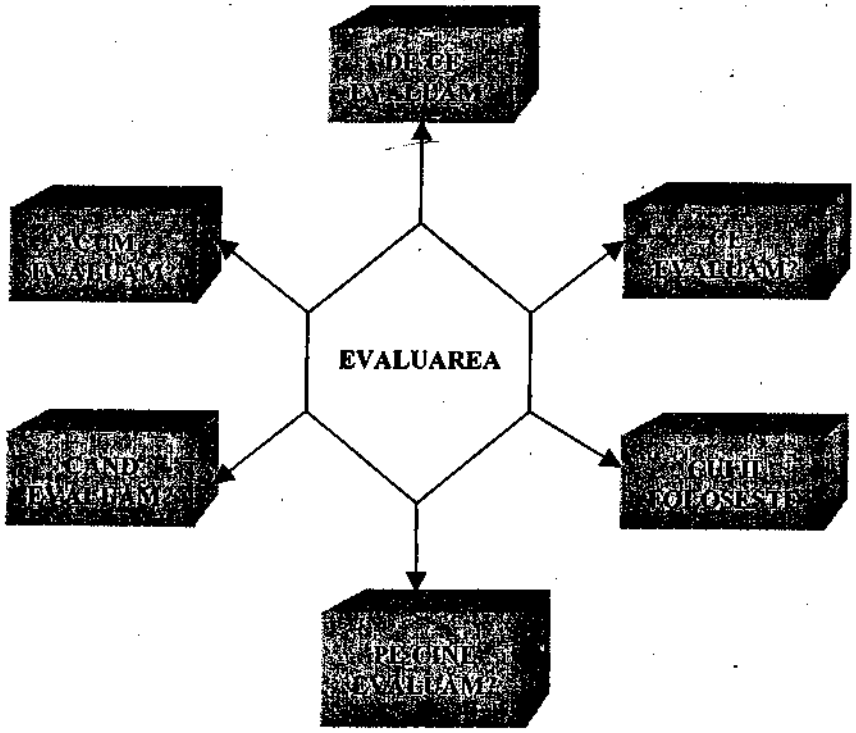


Fig. nr. 27: Întrebări pe care trebuie să și le pună evaluatorul

DE CE EVALUĂM?

- pentru a cunoaşte performanțele şi progresele;
- pentru a îmbunătăți peformanțele celor evaluați;
- pentru corectarea rezultatelor;
- pentru îmbunătățirea metodelor, mijloacelor şi strategiilor de evaluare;

- pentru îmbunătățirea instrumentelor de evaluare;
- pentru realizarea unei selecții;
- pentru formarea deprinderilor de autoevaluare;
- pentru identificarea deficiențelor sau disfuncționalităților şi elaborarea strategiilor corective;
- pentru a cunoaşte care este stadiul de pornire şi cum se poate acționa pe mai departe;
- pentru optimizarea demersurilor realizate atât în învățare, cât şi în predare şi evaluare;
- pentru a elabora programe compensatorii în cazul rezultatelor nesatisfăcătoare şi a programelor de progres;
- etc.

CE EVALUĂM?

- cunoştințe, atitudini, aptitudini, deprinderi, comportamente de învățare, competențe;
- dacă ştiu şi ce ştiu să facă elevii, cum ştiu să aplice în viața reală ceea ce au învățat;
- atingerea obiectivelor legate de un anumit conținut;
- organizarea şi desfăşurarea procesului de învățare;
- modul de folosire a unui aparat sau a unui mijloc de învățământ stabilit dinainte;
- trăsături de personalitate şi de conduită;
- progresele şcolare;
- procesele de instruire;
- sistemul şi unitățile de instruire;
- personalul didactic (autoevaluare);
- etc.

CUI FOLOSEŞTE EVALUAREA?

- celor evaluați;
- celui care realizează evaluarea;
- părinților;
- conducătorului instituției;
- factorilor de decizie şcolară;
- celor care realizează o anumită selecție (angajări);
- etc.

PE CINE EVALUĂM?

- elevii luați individual;

➢ grupul de elevi selecționat după un criteriu anume (școală, vârstă, profil etc.);
➢ cadrele didactice (autoevaluare);
➢ reprezentanții instituției școlare;
➢ etc.

CÂND EVALUĂM?

➢ la începutul unui demers educativ;
➢ pe parcursul desfășurării procesului instructiv-educativ;
➢ la sfârșitul unei etape, activități, demers instructiv-educativ.

CUM EVALUĂM?

➢ prin examinări curente;
➢ examene;
➢ teste;
➢ probe orale/scrise/practice;
➢ studii de caz;
➢ fișe de activitate personală;
➢ portofoliul;
➢ hărțile conceptuale;
➢ investigația;
➢ observarea curentă a comportamentului;
➢ jurnalul reflexiv;
➢ cu ajutorul mijloacelor de învățământ, a calculatorului;
➢ proiectul.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor și în ce măsură procesele de instruire au stimulat și au favorizat învățarea. În acest sens, trebuie precizat faptul că „modurile de evaluare a rezultatelor școlare influențează procesele de instruire și activitatea de învățare." (Neacșu I., Potolea D., Radu T. I.,1996, p. 7)

Rezultatele activității pot fi evaluate raportându-le la conținut sau norma programei, la norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau la standarde locale, naționale sau internaționale, la norma individuală (la sine însuși) sau la obiective (evaluarea criterială). (vezi Ioan Cerghit, 2002, p. 303)

Etapele și funcțiile evaluării

În Dicționarul de pedagogie, Schaub Horst definește evaluarea ca fiind *„procesul care începe cu planificarea și cu descrierea obiectivelor și a*

conținuturilor care vor fi controlate mai târziu" (2000, p. 101). Criteriile pedagogice promovate vor analiza în ce măsură elevul a făcut progrese, dacă și-a însușit conținuturile în acord cu obiectivele vizate, ce competențe dezvoltă și ce trăsături de personalitate și-a îmbogățit.

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei operații principale:

- **măsurarea, cuantificarea** rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise/orale/practice, proiecte, portofolii etc.), *„stabilindu-se o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere) și un ansamblu de fenomene și obiecte, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă"* (I. T. Radu, 2000, p. 26);
- **aprecierea** acestor rezultate pe baza raportării lor la un sistem de valori, a unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptori de performanță etc.), emițându-se o judecată de valoare;
- **formularea concluziilor prin raportarea la scala de notare și adoptarea deciziilor** educaționale adecvate în urma interpretării rezultatelor obținute.

Analizând etapele evaluării reprezentate în figura nr. 28, aceasta poate fi definită astfel: evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor tehnici, metode și instrumente de măsurare, elaborate în conformitate cu obiectivele și strategia adoptată, în funcție de conținutul și grupul de lucru vizat, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează adoptarea unei decizii în plan educațional.

Punctul terminus al evaluării trebuie să aibe în vedere răspunsuri la întrebarea „CUM ÎMBUNĂTĂȚIM PE MAI DEPARTE ACTIVITATEA?" Nu este suficient să constați; trebuie să mergi mai departe și să dezvolți demersurile întreprinse și pe cele viitoare, să îmbunătățești activitatea, să informezi participanții asupra rezultatelor obținute și asupra a ceea ce este de făcut în viitor (adoptarea unor programe compensatorii/programe de progres).

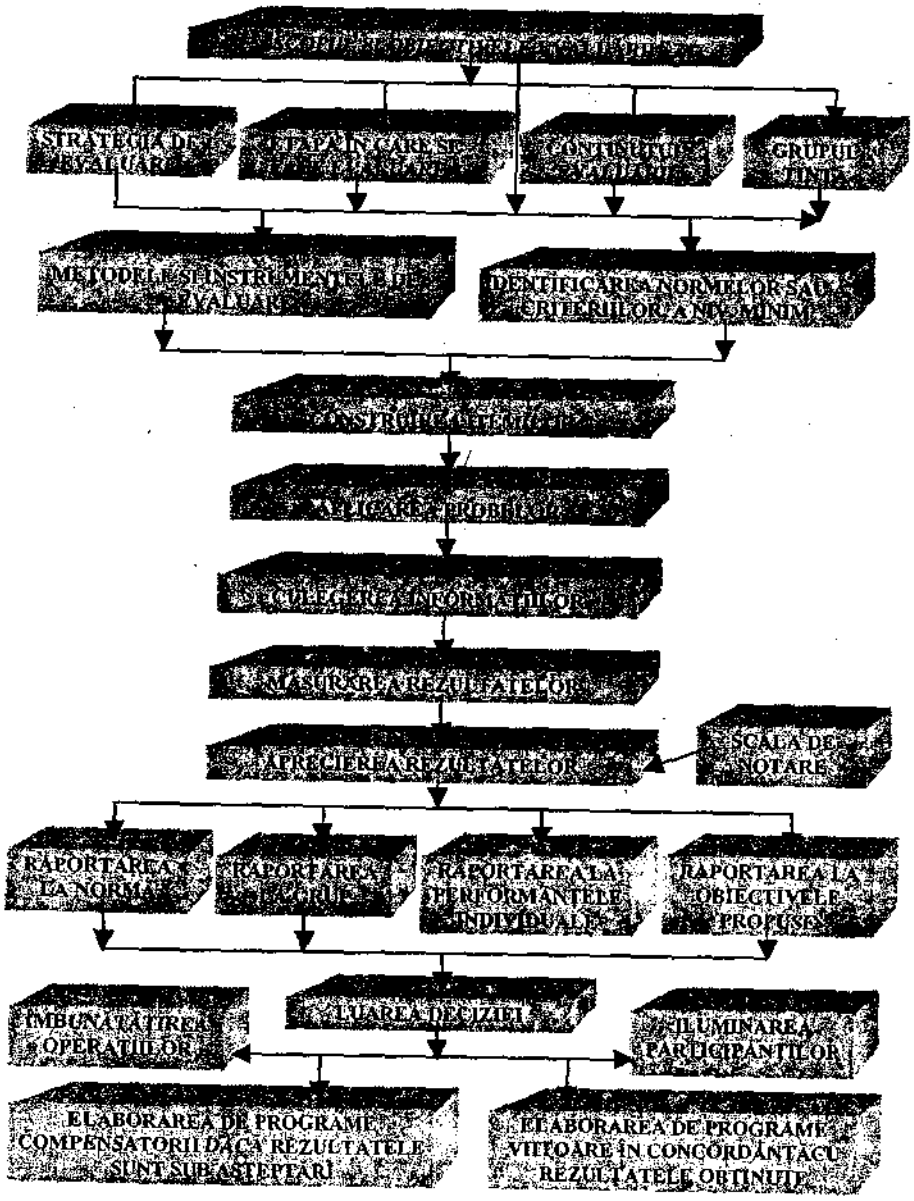


Fig. nr. 28: Etapele evaluării

Evaluarea este inseparabil legată de proiectare deoarece, pe de o parte, programul de instruire şi educare trebuie să prevadă criteriile, indicatorii de performanţă, instrumentele pentru control şi, pe de altă parte, rezultatele evaluării constituie baza reluării procesului instructiv-educativ. Este importantă stabilirea încă din faza de proiectare a tipurilor de efecte urmărite la elevi.

Concomitent este necesară conştientizarea de către aceştia a obiectivelor de atins şi a felului cum vor fi evaluate achiziţiile. Acest fapt va contribui la energizarea şi la canalizarea efortului şi a energiilor celor ce învaţă pe direcţia dorită. Aducându-le la cunoştinţă criteriile de evaluare ce urmează a fi folosite, profesorul va stimula motivaţia şi le va dezvolta elevilor competenţele autoevaluative.

Strategiile didactice interactive de predare – învăţare, corelate cu cele evaluative conduc împreună la eficientizarea activităţii desfăşurate de profesor cu elevii săi, motiv pentru care am optat pentru a analiza atât procesele de predare şi învăţare interactivă cât şi pe cele de evaluare interactivă (dialogată). Procesul de învăţământ reprezintă o corelaţie a acestor trei procese esenţiale şi complementare, care nu pot fi despărţite, decât prin raţiuni pur teoretice. Din acest motiv, analizăm în continuare funcţiile evaluării în procesele de predare şi învăţare.

Funcţiile evaluării

Evaluarea, folosită într-un sens cât mai larg, „nu se reduce la prezentarea unei simple constatări; relevând disfuncţionalităţile (...) ea facilitează analize comparate, permite înţelegerea diversităţii situaţiilor şi modificarea activităţilor pentru îmbunătăţirea activităţii." (*„Dictionnaire de pedagogie"*, 1996, p. 124)

Prin funcţiile îndeplinite, ea realizează „un dublu rol: de facilitare a procesului de învăţare şi predare, deopotrivă, a activităţii didactice" (Ioan Cerghit, 2002, p. 301). Evaluarea şcolară îndeplineşte următoarele ***funcţii:***

- ***diagnostică,*** în sensul că permite nu numai constatarea stării de fapt a unei situaţii, ci sunt analizaţi şi făcuţi cunoscuţi factorii care conduc la obţinerea anumitor rezultate de către elevi, în vederea ameliorării sau restructurării demersului pedagogic; ea „realizează o reflectare cât mai obiectivă şi mai exactă cu putinţă a rezultatelor, activităţii, proceselor în cauză, însoţită de determinarea sau explicarea cauzelor sau factorilor care au generat situaţia existentă"(Idem);

• ***prognostică,*** în sensul posibilității de a emite presupoziții și a anticipa performanțele viitoare ale elevilor, luând în considerație rezultatele înregistrate. Această funcție este necesară pentru a organiza și a planifica secvențele didactice următoare, asociindu-se celei de diagnoză și fiind complementare;

• ***de certificare*** a nivelului de cunoștințe și abilități ale elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ);

• ***de selecție*** a elevilor pentru accesul într-o treaptă superioară de învățământ sau într-un program specific de instruire;

• ***motivațională,*** de stimulare a învățării, bazându-se pe rezultatele oferite de realizarea operativă și eficientă a conexiunii inverse care ajută la îmbunătățirea demersurilor instructiv-educative;

• ***de feed-back,*** asigurând conexiunea inversă imediată, facilitând reglarea proceselor de învățare și predare;

• ***„de ameliorare, de perfecționare, dar și de optimizare*** a activității" (Idem) prin clarificarea ideilor și adoptarea celor mai bune modalități de ameliorare și de recuperare;

• ***„de supraveghere (de control sau monitorizare),*** prin efectuarea de verificări obiective, sistematice și riguroase privind îndeplinirea obiectivelor, progresele înregistrate, eficiența acțiunilor (timp, resurse și energii consumate)" (Idem);

• ***funcția de orientare școlară și profesională,*** evaluarea școlară oferind informații despre performanțele elevilor și a direcției pe care aceștia o pot urma cu succes în concordanță cu propriile aptitudini.

Prin îndeplinirea cu eficiență a funcțiilor sale, evaluarea asigură premisele desfășurării în condiții optime, a proceselor de predare și învățare în clasă. Interrelația care se realizează între cele trei procese creează un circuit continuu, conform căruia nu putem înfăptui unul dintre ele fără a ține cont de celălalt:

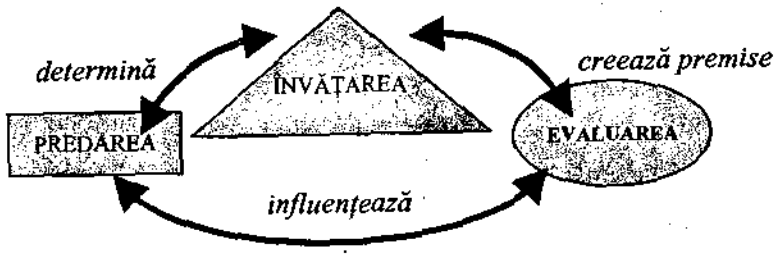


Fig. nr. 29: Relația predare-învățare-evaluare

IV.2. STRATEGII INTERACTIVE DE EVALUARE

Strategiile de evaluare permit atât cadrului didactic cât și elevului cunoașterea gradului și măsurii în care au fost îndeplinite finalitățile propuse. Eficiența proceselor de predare și învățare depind de corectitudinea și de promptitudinea cu care se realizează actele evaluative. De aceea am considerat necesară abordarea problematicii strategiilor didactice în mod unitar, din perspeciva celor trei procese, esențiale pentru buna desfășurare a activității didactice.

Evaluarea permite să ne pronunțăm „asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le culegem cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm." (Etienne Brunswic)

Fiind un proces multidimensional, se pot identifica, în funcție de criteriile alese, mai multe strategii/tipuri de evaluare:

1. Din punct de vedere al **situațiilor de evaluare,** putem identifica două strategii (vezi Ion T. Radu, 2000, p. 148):

♦ *evaluare realizată în circumstanțe obișnuite,* bazată pe observarea activității elevilor;

♦ *evaluare specifică,* realizată în condiții special create ce presupune elaborarea și aplicarea unor probe, partenerii angajați în proces fiind conștienți de importanța demersurilor de verificare și apreciere întreprinse.

2. După **funcția dominantă** îndeplinită, putem identifica două strategii:

♦ *evaluare diagnostică* (se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor și erorilor în cunoștințe și abilități dar și a „punctelor forte" și o diagnoză etiologică care relevă cauzele care au generat neajunsurile constatate);

♦ *evaluare predictivă* prin care se urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire.

3. După **modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic,** putem identifica trei strategii:

♦ *evaluare inițială,* realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii;

♦ *evaluare formativă,* care însoțește întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor;

♦ *evaluarea sumativă,* care se realizează de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire.

4. După **autorul** care efectuează evaluarea, putem identifica trei strategii:

♦ *evaluare internă,* întreprinsă de aceeaşi persoană/instituţie care este direct implicată şi a condus activitatea de învăţare (de exemplu, învăţătorul sau profesorul clasei);

♦ *evaluarea externă,* realizată de o altă persoană/instituţie, alta decât cea care a asigurat derularea predării şi învăţării;

♦ *autoevaluare,* efectuată de subiectul însuşi asupra propriului progres.

5. Nu este mai puţin importantă nici departajarea ce se face între:

♦ *evaluarea preponderent pedagogică,* vizând în esenţă ceea ce subiecţii au asimilat, ceea ce ştiu să facă şi ce capacităţi şi trăsături şi-au format;

♦ *evaluarea preponderent psihologică,* privind funcţiile psihice implicate în activitatea de învăţare. Evaluările psihologice vizează aptitudinea subiectului de a învăţa, adică ceea ce poate să facă.

6. După **obiectul** evaluării:

♦ *evaluarea procesului de învăţare* (atât a achiziţiilor cât şi a procesului în sine);

♦ *evaluarea performanţelor* (realizate individual, în grup sau de către grup);

♦ *evaluarea* a ceea ce s-a învăţat *în şcoală* sau a ceea ce s-a învăţat *în afara şcolii.*

7. După **accentul pus pe proces sau pe sistem**:

♦ *evaluarea de proces* – se referă la performanţele elevilor;

♦ *evaluarea de sistem* – accentul se pune pe sistemul în care se desfăşoară procesul de învăţământ.

8. După **domeniu**:

♦ evaluarea în domeniul *cognitiv* (cunoştinţe);

♦ evaluarea în domeniul *socioafectiv* (atitudini);

♦ evaluarea în domeniul *psihomotor* (capacităţi, aptitudini, deprinderi).

9. După modul în care pot sau nu pot fi cuantificate rezultatele:

♦ *evaluare cantitativă* – rezulatele sunt cuantificabile în funcţie de un punctaj;

♦ *evaluare calitativă* – la care rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare.

Relaţiile dintre evaluarea iniţială, evaluarea formativă şi evaluarea sumativă

Distincţia dintre evaluarea formativă şi cea sumativă este abordată de G. Meyer ca fiind una „teoretică şi neoperatorie; instrumentele utilizate de evaluarea formativă şi de evaluarea sumativă sunt aceleaşi şi păstrează defectele relevate de docimologie încă de la începutul secolului: adeseori, testele de evaluare (sumativă şi formativă) nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare; criteriile de evaluare (sumativă şi formativă) rămân subiective, iar sistemele de notare, fără o reală fiabilitate." (Meyer, Genevieve, 2000, p. 24)

În 1967, în Statele Unite, în mediile de formare a adulţilor, M. Scriven defineşte conceptul de *evaluare sumativă* astfel: „evaluarea finală şi externă ce constă într-o apreciere de ansamblu a schimbărilor survenite într-o activitate de formare, care permite echipei decizionale exterioare operaţiunii să se pronunţe asupra acesteia". Tot el defineşte conceptul de *evaluare formativă* ca fiind acea „evaluare internă axată pe proces care constă într-o apreciere globală sau sectorială a schimbărilor ce se produc în timpul unei activităţi de formare, care permite persoanelor responsabile de conducerea activităţii de formare să orienteze, să îmbunătăţească şi să ducă la bun sfârşit această activitate." (apud. Meyer, Genevieve, 2000) Prezentăm în continuare o analiză comparativă a celor trei strategii de evaluare, urmărind criteriile: scopul, principiul temporalităţii, obiectul, funcţiile, modalităţile de realizare, avantajele, dezavantajele şi notarea.

Tabelul nr. 11: Relaţia dintre evaluarea iniţială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă

EVALUAREA INIŢIALĂ	EVALUAREA FORMATIVĂ	EVALUAREA SUMATIVĂ
➢ identifică nivelul achiziţiilor iniţiale ale elevilor în termeni de cunoştinţe, competenţe şi abilităţi, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa imediat următoare; „este indispensabilă pentru a stabili dacă subiecţii dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învăţări" (Ioan Cerghit, 2002, p. 307);	**SCOPUL URMĂRIT** ➢ urmăreşte dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse şi permit continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe: „Unicul scop al evaluării formative este să identifice situaţiile în care întâmpină elevul o dificultate, în ce constă aceasta şi să-l informeze" (De Landsheere, 1975), atât pe el cât şi pe profesor.	➢ stabileşte gradul în care au fost atinse finalităţile generale propuse (fie dobândirea unei atitudini sau a unei capacităţi), comparându-i pe elevi între ei (interpretare normativă), ori comparând performanţele manifestate de fiecare cu performanţele aşteptate (interpretarea criterială);

EVALUAREA INIŢIALĂ	EVALUAREA FORMATIVĂ	EVALUAREA SUMATIVĂ
	PRINCIPIUL TEMPORALITĂŢII	
➢ se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învăţământ, an şcolar, semestru, începutul unui capitol şi chiar al unei lecţii);	➢ axată pe proces şi internă, se face pe parcursul învăţării; ➢ frecventă, la sfârşitul fiecărei unităţi de studiu, sarcini sau grup de sarcini; ➢ este punctuală;	➢ este finală, având loc după învăţare; ➢ regrupează mai multe unităţi de studiu, face bilanţul;
	OBIECTUL EVALUĂRII	
➢ este interesată de „acele cunoştinţe şi capacităţi care reprezintă premise pentru asimilarea noilor conţinuturi şi formarea altor competenţe" (I. T. Radu), premise „cognitive şi atitudinale" capacităţi, interese, motivaţii), necesare integrării în activitatea următoare;	➢ vizează „cunoştinţele, competenţele şi metodologiile în raport cu o normă prestabilită, dar şi cu o sarcină mai complexă, de învăţări ulterioare despre care elevul îşi face o reprezentare" (I. T. Radu); ➢ se extinde şi asupra procesului realizat;	➢ „se concentrează mai ales asupra elementelor de permanenţă ale aplicării unor cunoştinţe de bază, ale demonstrării unor abilităţi importante dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă de instruire" (S.N.E.E.), ca de exemplu, la sfârşit de semestru, an, ciclu;
	FUNCŢII ÎNDEPLINITE	
➢ funcţie diagnostică; ➢ funcţie prognostică;	➢ „funcţie de constatare a rezultatelor şi de sprijinire continuă a elevilor" (I. T. Radu); ➢ funcţie de feed-back; ➢ funcţie de corectare a greşelilor şi ameliorare şi reglare a procesului; ➢ funcţie motivaţională; ➢ funcţie de dezvoltare a procesului;	➢ funcţie de constatare şi verificare a rezultatelor; ➢ funcţie de clasificare; ➢ funcţia de comunicare a rezultatelor; ➢ funcţie de certificare a nivelului de cunoştinţe şi abilităţi; ➢ funcţie de selecţie; ➢ funcţie de orientare şcolară şi profesională;
DIN	**PUNCT DE VEDERE**	**AL NOTĂRII**
➢ nu îşi propune aprecierea performanţelor globale ale elevilor şi nici ierarhizarea lor;	➢ „Acest tip de evaluare nu se exprimă în note şi cu atât mai puţin în scoruri." (I. T. Radu) ➢ nu realizează ierarhii şi clasificări între elevi; ➢ oferă premise pentru notare;	➢ Evaluarea sumativă se traduce printr-un scor. Prin scor desemnăm rezultatele obiective obţinute în urma unui test sau a oricărei alte forme de evaluare prin adunare sau scădere de puncte după reguli fixe. ➢ constată performanţele şi clasifică (ierarhizează) elevii în funcţie de acestea;

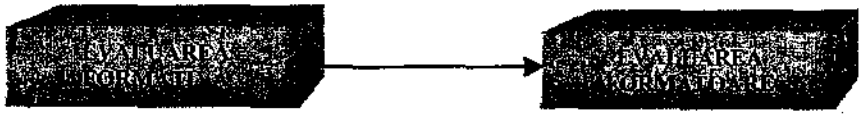
EVALUAREA INIŢIALĂ	EVALUAREA FORMATIVĂ	EVALUAREA SUMATIVĂ
	AVANTAJELE	
➢ oferă profesorului cât şi elevului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situaţiei existente (potenţialul de învăţare al studenţilor, lacunele ce trebuie completate şi remediate) pentru a formula cerinţele următoare; ➢ pe baza informaţiilor evaluării iniţiale se planifică demersul pedagogic imediat următor şi eventual a unor programe de recuperare;	➢ permite elevului să-şi remedieze erorile şi lacunele imediat după apariţia lor şi înainte de declanşarea unui proces cumulativ; ➢ oferă un feed-back imediat, reglând din mers procesul; ➢ este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; ➢ oferă posibilitatea tratării diferenţiate; ➢ dezvoltă capacitatea de autoevaluare la elevi; ➢ reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învăţării; ➢ sesizează punctele critice în învăţare;	➢ rezultatele constatate pot fi folosite pentru preîntâmpinarea greşelilor la alte serii de cursanţi; ➢ permite aprecieri cu privire la prestaţia profesorilor, a calităţii proceselor de instruire, a programelor de studii; ➢ oferă o recunoaştere socială a meritelor;
	DEZAVANTAJELE	
➢ nu permite o apreciere globală a performanţelor elevului şi nici realizarea unei ierarhii; ➢ nu-şi propune şi nici nu poate să determine cauzele existenţei lacunelor în sistemul cognitiv al elevului;	➢ „aplicarea acestei strategii de evaluare, foarte pretenţioasă, necesită o organizare riguroasă a predării, competenţă în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegera tehnicilor de evaluare" (Ioan. Cerghit); ➢ necesită perseverenţă, promptitudine, rigoare şi luciditate;	➢ nu oferă suficiente informaţii sistematice şi complete despre măsura în care elevii şi-au însuşit conţinutul predat şi nici dacă un elev stăpâneşte toate conţinuturile esenţiale predate; ➢ are efecte reduse pentru ameliorarea/reglerea şi remedierea lacunelor, efectele resimţindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare; ➢ deplasează motivaţia elevilor către obţinerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului, punând accent pe competiţie; ➢ nu favorizează dezvoltarea capacităţii de autoevaluare la elevi; ➢ nu oferă o radiografie a dificultăţilor în învăţare; ➢ generează stres, teamă, anxietate;

Evaluarea se dezvoltă foarte mult sub influenţa „pedagogiei prin obiective", curent de gândire pedagogică aflat la baza teoriei şi metodologiei curriculumului. Se urmăreşte, în special, creştera calităţii evaluării din punct de vedere al validităţii şi al fidelităţii rezultatelor. Drept urmare se constată o trecere de la *evaluarea normativă* spre *evaluarea formativă* ceea ce constituie „o nouă paradigmă în evaluare." (J. Vogler, 2000, p. 78)

Evaluarea normativă pune accent pe evidenţierea diferenţelor individuale dintre elevi.

Evaluarea formativă promovează un nou demers în cadrul căruia „interesează din ce în ce mai mult progresul elevului în timp, în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite" (Idem). Dezvoltându-se pe terenul inovaţiei pedagogice, evaluarea formativă sprijină realizarea unei pedagogii diferenţiate care „permite o *reglare interactivă*" în cadrul căreia „formatorul nu mai e interesat numai de rezultat, ci şi de procesul care conduce la acest rezultat." (Idem)

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noţiunea de *evaluare* se transformă:



Evaluarea formativă realizează o diagnoză asupra rezultatelor procesului de învăţare, „înregistrând progresele", depistând „lacunele în însuşirea conţinutului" şi „dificultăţile de învăţare." (I.T. Radu, 2000, p. 159)

Ea presupune compararea rezultatelor cu obiectivele concrete/operaţionale ale activităţii de predare–învăţare–evaluare, atât profesorul cât şi elevul cunoscând care este stadiul progresului la învăţătură şi care sunt măsurile ameliorative ce trebuie adoptate, orientând desfăşurarea ulterioară a secvenţei de învăţare.

Realizarea ***evaluării formative*** ***„presupune din partea profesorului un rol din ce în ce mai activ*** în învăţare. El trebuie să supravegheze activitatea elevilor, să comenteze explicaţiile acestora şi să-i orienteze diferenţiat pe cei care comit erori sau întâmpină dificultăţi." (Idem)

Pentru a exprima mai bine funcţia sa prioritară – aceea de a-l ajuta pe elev – ***evaluarea formativă*** primeşte de la autorul G. Nunziati (1990) calificativul de ***formatoare***.

Evaluarea formativă, creează lumină asupra procesului de desfăşurat în clasă, fiind centrată pe intervenţia profesorului către elev. Ea relevă răspunsuri din partea elevului, la intervenţia profesorului. ***Evaluarea formatoare vine către elev şi iniţiativa îi aparţine.*** Dacă ***evaluarea formativă*** facilitează învăţarea, iar cadrul didactic orientează şi conduce elevul, în cadrul ***evaluarii formatoare*** iniţiativa de învăţare şi implicit de evaluare aparţine elevului care reflectă asupra rezultatelor activităţii sale. Profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i sprijin şi îndrumare.

Evaluarea formativă nu garantează de la sine că elevul a învăţat, deoarece vine din afara sa. Rolul său prioritar este cel de reglare a activităţii cu ajutorul profesorului.

Evaluarea formatoare este mult mai eficientă pentru că vine din propria iniţiativă a celui care învaţă, acesta implicându-se în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-şi în acelaşi timp capacităţile de autoevaluare. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să deţină o serie de tehnici prin care să-i înveţe pe elevi să înveţe, modalitaţi prin care elevul să se simtă activ şi să-şi poata evalua propriile activităţi. ***Evaluarea formatoare*** are rol de reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijunul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale, având un caracter interactiv.

Evaluarea formatoare îl ajută pe elev să înveţe cerându-i să anticipeze.

Obiectivelor de reglare pedagogică, de gestionare a erorilor şi de întărire a reuşitelor, obiective comune diferitelor modele de evaluare formativă, dispozitivul de ***evaluare formatoare*** le mai adaugă o exigenţă, care-l priveşte pe elev: reprezentarea corectă a scopurilor, planificarea prealabilă a acţiunii, însuşirea criteriilor şi autogestionarea erorilor. Această abordare lărgeşte şi mai mult conceptul de evaluare, în măsura în care tot ce are legătură cu construirea unui model personal de acţiune este considerat parte integrantă a ***evaluării formative*** şi obiectiv prioritar de învăţare. „Versiune modernă a vechiului contract de muncă individual, acest model îi înfăţişează elevului diferite obiective ale învăţării. Acestea din urmă fac însă, pe de o parte, obiectul unei negocieri între profesor şi elev, ceea ce costituie o primă condiţie pentru îmbunătăţirea învăţării; pe de altă parte, elevului i se oferă două posibilităţi: să abordeze învăţarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, şi să reflecte la mijloacele, metodele şi criteriile de realizare a obiectului finit. Urmele ***evaluării formatoare*** a unei competenţe vor fi deci, pe de o parte, etapele sau obiectivele intermediare prin care elevul a hotărât să treacă şi,

pe de altă parte, lista metodelor sau instrumentelor pe care le va utiliza sau pe care le-a utilizat (criterii de realizare). Accentul cade, în acest model, pe reperarea de către elev a criteriilor de realizare. Aceasta este şi principala dificultate de ordin pedagogic" – afirmă Genevieve Meyer (2000).

Tabelul următor prezintă sintetic caracteristicile celor două tipuri de evaluări (vezi Inmaculada Bordas şi Flor Cabrera, 2001):

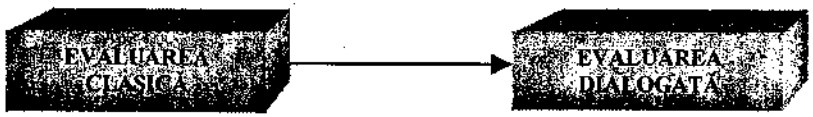
Tabelul nr. 12: Comparaţie: evaluarea formativă-evaluarea formatoare

EVALUAREA FORMATIVĂ	EVALUAREA FORMATOARE
➢ iniţiativa îi aparţine **profesorului;** ➢ profesorul intervine asupra elevului; ➢ este **exterioară elevului,** provenind din procesul didactic la care elevul nu are acces decât prin intermediul profesorului; ➢ se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintr profesor şi elev, din **exterior;**	➢ iniţiativa aparţine **elevului** şi este orientată sau nu de către profesor; ➢ izvorăşte din **reflecţia elevului** asupra propriei transformări, asupra propriei învăţări; ➢ este susţinută de **motivaţia interioară** a elevului; ➢ se repercutează pozitiv asupra schimburilor dintre elev şi profesor, **dinăuntru;**

Strategiile de evaluare formativă şi formatoare sunt complementare şi ambele înlesnesc procesele de învăţare. Stimulând iniţiativa elevului în învăţare şi (auto)evaluare profesorul determină manifestările active ale acestuia şi eforturile susţinute de o motivaţie intrinsecă.

Dorind să-şi îmbunătăţească practica evaluării, cadrul didactic recurge la alternarea metodelor şi instrumentelor de evaluare tradiţionale (probe scrise, probe orale, probe practice) cu cele complementare (observarea sistematică şi directă a elevului, investigaţia, interviul) şi active (lucrări de laborator, proiectul de cercetare, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv, hărţile conceptuale).

În acest sens, ***evaluarea clasică (tradiţională)*** tinde să fie tot mai mult înlocuită cu ***evaluarea alternativă, dialogată*** („dialogical evaluation").



Iată care sunt diferenţele dintre cele două strategii de evaluare, adaptate la nivelul învăţământului, după concepţia cu privire la evaluarea proiectelor sociale a Joannei Rowlands (1991, p. 7 – 23):

Tabelul nr. 13: Comparaţie: evaluarea tradiţională-evaluarea dialogată

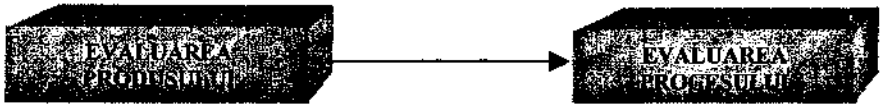
EVALUAREA CLASICĂ	EVALUAREA DIALOGATĂ
1. Este o căutare a obiectivităţii şi a modalităţilor ştiinţifice de evaluare cu proceduri standard. Accentul se pune pe *profesorul-evaluator.*	1. Este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare şi implică *judecata reflexivă.*
2. Este interesată mai mult de măsurarea *aspectelor cantitative.* Aspectele calitative fiind dificil de măsurat tind să fie ignorate.	2. Este centrată pe dialog, *pe cercetarea calitativă* mai mult decât pe măsurarea cantitativă; foloseşte mai puţin metodele formale.
3. Are un grad înalt de *control managerial* al procesului de evaluare de către evaluator, singurul care pune întrebările. Ceilalţi participanţi care sunt afectaţi de constatările evaluării au o influenţă slabă în procesul evaluării şi anume în a formula întrebările care pot fi puse, în a-şi exprima părerea despre modalităţile de evaluare ori să discute cu profesorul despre concluziile la care acesta a ajuns. Elevul nu e direct implicat în procesul de evaluare. El e exterior acestuia prin faptul că se supune intervenţiei profesorului. Acesta este cel care vine cu propunerea: *când, cum* şi *ce* se evaluează.	3. Funcţia principală este de *energizare din interior* a procesului, depăşind concepţia prin care evaluarea este un proces de control care acţionează din exteriorul procesului de învăţare. Se pleacă de la ideea că fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalităţi de percepţie, gândire şi acţiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea şi consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele şi le face recomandări.
4. Nu există o cooperare între evaluator şi elev privind modalităţile de evaluare; din acest motiv profesorul evaluator poate fi perceput negativ.	4. Rolul evaluatorului este cel de *facilitator* din interior al procesului de învăţare mai mult decât un observator neutru. El uşurează învăţarea şi evaluarea, plecând de la premiza că evaluarea îndeplineşte funcţii mai degrabă de ameliorare şi de corectare decât de sancţionare şi de speculare a greşelilor.

Se pot vedea astfel în aceste modele contrastante, importante probleme de influenţă şi control, modul în care fiecare – profesor sau elev – se implică mai mult sau mai puţin în procesul desfăşurat. Scopul evaluării este acela de a *reflecta critic* asupra eficacităţii activităţii personale şi colective (atunci când se lucrează în echipă) şi de a o îmbunătăţii.

Evaluarea şcolară dialogată şi participativă este un proces în care trebuie negociate şi consensuate diferitele interese, valori şi puncte de vedere, între profesor şi elev. Procesul tehnicist, bazat pe o concepţie directivistă în evaluare, legitimează rolul şi puterea profesorului asupra elevului, limitând relaţiile interpersonale. Elevul are un rol pasiv, iar evaluarea este centrată pe rezultatele muncii sale. ***Evaluarea participativă, consensuală,*** are la bază responsabilitatea împărţită între elev şi profesor.

Se pune accentul pe interactivitate, pe cooperare, pe colaborare şi pe procesul învăţării. Elevul, ca evaluator, învaţă să cunoască şi îşi construieşte învăţarea. Este stimulat activismul şi implicarea atât în procesele de învăţare cât şi în cele de elaborare a criteriilor şi indicatorilor de evaluare.

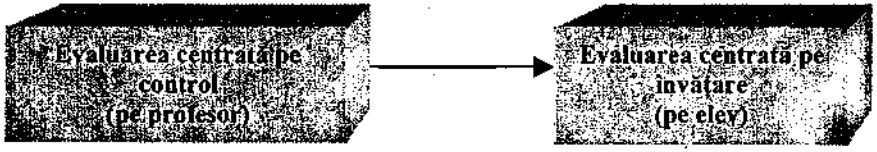
Noţiunea de evaluare îşi lărgeşte sfera de cuprindere. Ea nu se opreşte doar la conţinuturile vehiculate în şcoală, la rezultatele obţinute (cunoştinţe, informaţii, priceperi, deprinderi, capacităţi, modele de comportament, trăsături atitudinale etc), extinzându-se de la rezultatele obţinute, către proces. Mai mult decât atât, evaluarea realizată asupra procesului desfăşurat în şcoală este o *evaluare continuă,* un proces permanent derulat asupra situaţiilor diverse şi în contexte diferite (nu numai în şcoală).



Asociată unui simţ care formează, ***evaluarea procesului*** tinde să se extindă, cuprinzând informaţii, idei, valori dobândite şi în afara sistemului de învăţământ, capacităţi dezvoltate şi exersate prin activităţi desfăşurate extraşcolar, nonformal sau informal. Acestea facilitează (sau nu) de multe ori învăţarea formală contribuind la clădirea personalităţii în toate dimensiunile ei. Putem vorbi astfel şi de o evaluare plurivalentă.

Evaluarea continuă, permanentă este o premisă a dezvoltării capacităţii de autoevaluare la elevi, pregătind saltul de la instruire la autoinstruire, de la educaţie la autoeducaţie.

Noile direcţii de dezvoltare a evaluării în pedagogia postmodernistă, reclamă transferul de la ***evaluarea centrată pe control***, la ***evaluarea centrată pe învăţare*** sau altfel spus, de la evaluarea centrată pe *iniţiativa profesorului* de a controla, la cea care pune accentul pe *iniţiativa elevului* de a reflecta la propriul proces de cunoaştere, învăţând din greşeli.



Evaluarea trebuie privită ca un proces care promovează învăţarea şi nu ca un control extern, realizat de către profesor, asupra „*a ceea ce face*" şi

„*cum face elevul*". Inclusă în însuşi actul de învăţare, evaluarea necesită o mai bună atenţie, atât din partea profesorului cât şi din partea elevului, asupra proceselor care au loc în învăţare, asupra cauzelor care determină erorile şi asupra factorilor favorizanţi ai cunoaşterii.

Din această perspectivă, în actul evaluativ, care este mai mult decât un proces de certificare sau de aprobare, important este *cum se implică elevul* în optimizarea propriei învăţări. Evaluarea capătă astfel valenţele unui *proces reflexiv* prin care cel care învaţă devine conştient de propriile acte şi de el însuşi, de propriile capacităţi, iar profesorul se converteşte într-un *ghid* care-l orientează spre atingerea obiectivelor informativ-formative.

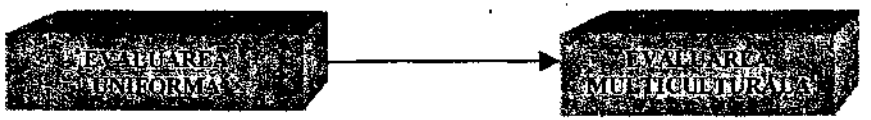
Tabelul nr. 14: Comparaţie: evaluarea centrată pe control (pe profesor) – centrată pe învăţare (pe elev)

Evaluarea centrată pe control (pe profesor)	**Evaluarea centrată pe învăţare (pe elev)**
1. Pune accentul pe aspectul cantitativ (ce parte din volumul informaţional transmis de profesor **nu a fost asimulat** de elev/student).	1. Pune accentul pe aspectul calitativ (cum să ne combinăm eforturile ca **să realizăm în perspectivă ceva mai bun**).
2. Este orientată preponderent spre **trecut** (ce nu s-a făcut sau ce nu s-a făcut bine, contribuind la extinderea sferei psiho-emoţionale negativiste).	2. Este orientată preponderent spre **viitor** (ce vom face mai bine).
3. Solicită **criterii de apreciere rigide** (note, standarde). Acestea sunt elaborate din **exteriorul** sistemului de activitate educaţională propriu-zisă. Elevul/studentul – figura centrală în procesl educaţional nu are absolut nici un drept asupra procedurii propriei evaluări.	3. Nu solicită criterii rigide de apreciere. Criteriile de apreciere sunt elaborate în **interiorul** sistemului care realizează activitatea educaţională propriu-zisă. Elevul este cel care decide asupra faptului de identificare şi de amplificare a componentelor forte pe care le deţine şi de utilizare optimă a acestora în amplificarea performanţei echipei. Elevul/studentul evaluează calitatea muncii sale din punct de vedere prospectiv.
4. Are un caracter represiv – se penalizează cu note mici devierile de la realizarea sarcinii fără a ţine cont de situaţie.	4. Are un caracter **stimulator** deoarece este orientată spre eficientizara realizării sarcinii viitoare. Chiar şi nereuşitele sunt abordate prin prisma constructivismului optimist.
5. Favorizează tendinţe de „camuflare" a situaţiei reale.	5. Nu există premise pentru a „camufla" situaţia reală.
6. Solicită o **activitate repetitivă** în favoarea unei activităţi creative (mai repetăm o dată ce s-a predat, memorăm mai bine şi redăm aşa cum a gândit profesorul că trebuie spus).	6. Solicită o **activitate creativă**. Stimulează originalitatea şi ingeniozitatea, varietatea şi spiritul critic.

7. Impune regimuri stricte, norme cu caracter represiv (să nu se copieze, să nu se discute, să nu.....).	7. Nu necesită restricții regulamentare (se poate sta cu toate cărțile deschise pe bancă, pentru că nu se cere reproducerea cunoștințelor, se solicită cooperarea între participanți pentru a găsi o soluție optimă, se pot folosi orice surse informaționale complementare pentru realizarea sarcinii (în limita valorilor deontologice).
8. Impune aplicarea unor strategii didactice **autoritariste.**	8. Favorizează aplicare unor **strategii didactice interactive** de dezvoltare.
9. Este **stresantă**, devenind sursă de nervozitate.	9. **Nu este stresantă** pentru participanți.
10. Face ca persoanele să fie **dependente** de „cineva" din exterior (profesorul, directorul etc.) în aprecierea performanțelor personale.	10. Pune la bază principiile de **autoorganizare și autoevaluare.** Face ca evaluații să aibe încredere în forțele proprii.
11. Pot fi ușor de aplicat. Nu necesită eforturi considerabile din partea evaluatorilor.	10. Nu este ușor de aplicat. Atât evaluatorii cât și evaluații trebuie să posede anumite cunoștințe, abilități de evaluare **interactivă,** constructivistă.

Strategiile de evaluare centrate pe învățare, precum și cele dialogate, formative și formatoare se înscriu în rândul ***strategiilor de evaluare interactivă.*** Evaluarea interactivă presupune existența unui parteneriat între agenții educaționali, care are la bază procese de colaborare și de negociere constructivă și care vizează responsabilizarea educatului și mobilizarea inițiativelor acestuia în cadrul proceselor de învățare și evaluare. Scopurile principale ale evaluării interactive sunt cel de stimulare a capacității de autoevaluare a subiectului implicat în proces, de conștientizare a necesității acesteia și de sporire a încrederii în forțele proprii ale educatului.

Vizunea postmodernistă asupra educației, referitoare la multiculturalism, la respectul pentru valorile culturilor marginale, se răsfrânge și asupra modului cum sunt evaluate în școală aceste valori. Tendința este de trecere de la ***evaluarea uniformă*** la cea ***multiculturală.***



Evaluarea trebuie să fie tolerantă și să includă valorile multiculturale (înțelegând prin aceasta nu numai diferențele enticoculturale, ci și pe cele legate de clasele sociale, de mediu, religioase, pe cele individuale sau de grup cu motivațiile lor). Acest fapt solicită toleranță și respect față de

varietate și diversitate, perspectivă opusă modelelor care uniformizează și omogenizează, oferind modele adaptative și polivalente. Viziunea *evaluării inclusive și diferențiate* favorizează diversitatea alternativelor metodologice de realizare a acesteia, elevul putând opta pentru una sau alta dintre ele pentru propria evaluare și învățare, alegând-o pe cea care i se potrivește mai bine. *Evaluarea polivalentă* constă tocmai în această ofertă de alternative diferențiate. Metodele alternative de evaluare pe care le prezentăm în capitolul următor, pot fi înscrise cu succes în această ofertă.

Înțelegerea și utilizarea eficientă a noilor strategii de evaluare nu poate fi făcută fără un schimb în mentalitate și în acțiune.

IV.3. VALENȚE FORMATIVE – EDUCATIVE ALE METODELOR ALTERNATIVE DE EVALUARE DIN PERSPECTIVA INTERACTIVITĂȚII DE GRUP

În practica școlară s-au îmbunătățit metodele și tehnicile de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între predare – învățare – evaluare și pentru a atinge dezideratele propuse pentru formarea personalității autonome, libere și creatoare. Acțiunea de evaluare instrumentează o serie de „metode variate după obiectul de studiu" (vezi „Dictionnaire de pedagogie", 1996, p. 124):

- *metode cantitative,* bazate pe tratarea statistică a nivelului de cunoștințe și competențe;
- *metode calitative* care furnizează interpretări mai ales atunci când se introduce un demers de tip expertiză.

Spre deosebire de metodele tradiționale – precizează profesorul Ion T. Radu – care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și de regulă cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită – *metodele alternative de evaluare* prezintă cel puțin două caracteristici:

– pe de o parte realizează evaluarea rezultatelor în *strânsă legătură cu instruirea/învățarea*, de multe ori *concomitent* cu aceasta;

– pe de altă parte ele privesc rezultatele şcolare obţinute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor *capacităţi*, dobândirea de *competenţe* şi mai ales schimbări în planul *intereselor, atitudinilor*, corelate cu activitatea de *învăţare*." (2000, p. 223 – 224)

Metodele alternative de evaluare care conferă strategiilor de evaluare aplicate un grad ridicat de activism, prin promovarea interrelaţionării şi colaborării dintre profesor şi elev/student sunt următoarele:

- *portofoliu individual şi de grup;*
- *hărţile conceptuale;*
- *studiul de caz;*
- *proiectul;*
- *investigaţia;*
- *jurnalul reflexiv;*
- *observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevului;*
- *interviul;*
- *tehnica 3-2-1;*
- *metoda R.A.I.;*
- *înregistrări audio şi/sau video;*
- *fişa pentru activitatea personală a elevului.*

Este recunoscut faptul că aceste metode de evaluare constituie o alternativă la formulele tradiţionale a căror prezenţă domină. Alternativele oferite constituie opţiuni metodologice şi instrumentale care îmbogăţesc practica evaluativă evitând rutina şi monotonia. Valenţele formative le recomandă susţinut în acest sens. Este cazul, în special, al investigaţiei, al proiectului şi al portofoliului, care în afara faptului că reprezintă importante instrumente de evaluare, constituie în primul rând sarcini de lucru a căror rezolvare stimulează învăţarea de tip euristic. Este şi cazul hărţilor conceptuale.

Valenţele formative care recomandă aceste metode alternative ca practici de succes atât pentru evaluare cât şi pentru realizarea obiectivului central al învăţământului şi anume învăţarea, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceştia fiind mai conştienţi de responsabilitatea ce şi-o asumă;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoştinţelor, exersarea priceperilor şi capacităţilor în variate contexte şi situaţii;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală şi o integrare uşoară a cunoştinţelor asimilate în sistemul noţional, devenind astfel operaţionale;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activităţii elevului pe o perioadă mai lungă de timp,

depăşind neajunsurile altor metode tradiţionale de evaluare cu caracter de sondaj şi materie şi între elevi;

- asigură un demers interactiv al actului de predare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând şi stimulând potenţialul creativ şi originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învăţare doar pentru notă;
- reduce factorul stress în măsura în care profesorul este un consilier, evaluarea are ca scop în primul rând îmbunătăţirea activităţii şi stimularea elevului şi nu sancţionarea cu orice preţ, iar activităţile de evaluare cuprind materiale elaborate de-a lungul unui interval mai mare de timp.

Prezentăm în continuare câteva dintre aceste metode alternative, insistând în mod deosebit pe cele care ne-au folosit pentru realizarea cercetării de faţă, şi nume: potofoliul, hărţile conceptuale, jurnalul reflexiv, ca metode integrate cosubstanţial în cadrul strategiilor didactice interactive de evaluare.

1. Portofoliul

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită" a elevului, prin care profesorul poate să-i urmărească progresul – în plan cognitiv, atitudinal şi comportamental – la o anumită disciplină, de-a lungul unui interval de mai lung de timp (un semestru sau un an şcolar).

Reprezintă un pact între educat şi profesorul care trebuie să-l ajute pe acesta să se autoevalueze. Profesorul discută cu elevul/studentul despre ce trebuie să ştie şi ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învăţare. La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic asupra necesităţilor de învăţare pentru a stabili obiectivele şi criteriile de evaluare. Diagnosticul este făcut de profesor şi este discutat cu subiectul implicat în evaluare.

Este o metodă flexibilă care stimulează creativitatea, ingeniozitatea, perseverenţa şi originaliatea elevului/studentului şi oferă oportunităţi excelente pentru combinarea reuşită a activităţii individuale cu cea colectivă. (Poate fi realizat de către fiecare elev/student în mod individual, apoi periodic să se facă discuţii colective pe baza portofoliilor elaborate. De asemenea, se pot elabora potofolii pe grupe de elevi. Din când în când se pot organiza microşedinţe de discuţie a portofoliilor tuturor microgrupelor de creaţie din clasă).

Ce conține un portofoliu?

Portofoliul cuprinde:

- lista conținutului acestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. și numărul paginii la care se găsește);
- argumentația care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a elevului/grupului cu privire la subiectul respectiv;
- obiective de autoperfecționare;
- lucrările pe care le face elevul individual sau în grup: rezumate, eseuri, articole, referate, comunicări, fișe individuale de studiu, teme, probleme rezolvate;
- schițe, proiecte și experimente;
- rapoarte scrise – de realizare a proiectelor;
- întrebări, probleme posibile, date statistice, curiozități, elemente umoristice referitoare la tematica abordată;
- teste și lucrări semestriale;
- chestionare de atitudini;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfășurată de elev individual sau împreună cu colegii săi;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii ale elevului asupra a ceea ce lucrează;
- autoevaluări scrise de elev sau de membrii grupului;
- interviuri de evaluare;
- fotografii ale elevilor în momentul când încep lucrul asupra portofoliului, fotografii ale elevilor în momentul finalizării portofoliului;
- fotografii realizate de elevi, decupaje din reviste, reproduceri de pe internet;
- liste bibliografice și comenentarii cu privire la anumite cărți (cărți deja citite și cărți care urmează a fi citite);
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitatea care reflectă participarea elevului/grupului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale elevului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate;
- comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate, de exemplu părinții.

Portofoliul se compune în mod normal din materiale obligatorii și opționale, selectate de elev și/sau de profesor și care fac referire la diverse obiective și strategii cognitive. Așa cum afirmă profesorul Ioan Cerghit,

portofoliul cuprinde „o selecție dintre cele mai bune lucrări sau realizări personale ale elevului, cele care îl reprezintă și care pun în evidență progresele sale; care permit aprecierea aptitudinulor, talentelor, pasiunilor, contribuțiilor personale. Alcătuirea portofoliului este o ocazie unică pentru elev de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Acesta sporește motivația învățării." (Ioan Cerghit, 2002, p. 315)

TIPURI DE PORTOFOLII:

- Portofoliu de prezentare sau introductiv (cuprinde o selecție a celor mai importante lucrări).
- Portofoliu de progres sau de lucru (conține toate elementele desfășurate pe parcursul activității).
- Portofoliul de evaluare (cuprinde: obiective, strategii, instrumente de evaluare, tabele de rezultate etc.).

Evaluarea portofoliului începe de obicei prin explicarea de către profesor, la începutul perioadei, a obiectivelor învățării în perioada pentru care se va primi nota. Profesorul și elevii colaborează și cad de acord asupra produselor pe care trebuie să le conțină portofoliul și care să dovedească îndeplinirea obiectivelor învățării (mulți profesori le reamintesc aproape zilnic elevilor să pună în portofoliu eșantioane care să le amintească mai târziu de munca depusă).

Atunci când elevul își prezintă portofoliul, profesorul realizează de obicei un interviu cu acesta, trecând în revistă lucrările anexate, analizând atitudinea lui față de munca depusă, lăudându-l pentru lucrurile bune, și ajutându-l să se concentreze asupra aspectelor care trebuie îmbunătățite.

Evaluarea acestor produse se face multicriterial. De exemplu, criteriul conformității la teoria predată poate fi completat cu cel al inovativității și originalității. Fiecare produs cuprins în portofoliu poate fi evaluat din punct de vedere cantitativ (numărul de pagini, de exemplu), dar mai ales calitativ: creativitatea produsului individual sau colectiv, elementele noi, punctele forte etc. De asemenea, evaluarea portofoliului va fi supusă evaluării efectelor pe care acest gen de evaluare l-a avut asupra dezvoltării personalității, a capacității de autoevaluare și a competențelor de intercomunicare.

Evaluarea portofoliului se face prin calificative acordate conform criteriilor de apreciere şi indicilor stabiliţi într-un tabel care poate lua forma următoare:

Tabelul nr. 15: Criterii de apreciere şi indici pentru evaluarea portofoliului

CRITERII DE APRECIERE ŞI INDICI	DA	PARŢIAL	NU	OBSERVAŢII
1. PREZENTARE – evoluţia evidenţiată faţă de prima prezentare a portofoliului; – dacă este complet; – estetica generală.	*			
2. REZUMATE – cu ceea ce a învăţat elevul şi cu succesele înregistrate; – calitatea referatelor; – concordanţă cu temele date; – cantitatea lucrărilor.				
3. LUCRARI PRACTICE – adecvarea la scop; – eficienţa modului de lucru; – rezultatul lucrărilor practice; – dacă s-a lucrat în grup sau individual; – repartizarea eficientă a sarcinilor.				
4. REFLECŢIILE elevului pe diferite părţi ale portofoliului; – reflecţii asupra propriei munci; – reflecţii despre lucrul în echipă (dacă e cazul); – aşteptările elevului de la activitatea desfăşurată.				
5. CRONOLOGIE – punerea în ordine cronologică a materialelor.				
6. AUTOEVALUAREA elevului: – autoevaluarea activităţilor desfăşurate; – concordanţa scop-rezultat; – progresul făcut; – nota pe care cred că o merită.				
7. ALTE MATERIALE – calitatea acestora; – adecvarea la teme propusă; – relevanţa pentru creşterea aprecierilor.				

Portofoliul reprezintă un element flexibil de evaluare, care, pe parcurs, poate să includă şi alte elemente către care se îndreaptă interesul elevului şi pe care doreşte să le aprofundeze. Această metodă alternativă de evaluare oferă fiecărui elev posibilitatea de a lucra în ritm propriu, stimulând implicarea activă în sarcinile de lucru şi dezvoltând capacitatea de autoevaluare.

„Raportul de evaluare" – cum îl numeşte prof. I. T .Radu – are în vedere toate *produsele* elevilor şi, în acelaşi timp, progresul înregistrat de la o etapă la alta. El se substituie tot mai mult modului tradiţional de realizare a bilanţului rezultatelor elevului(lor) prin media aritmetică „săracă în semnificaţii privind evoluţia şcolară a acestuia."

Cuprinzând obiectivele activităţii desfăşurate de elev, o selecţie a conţinuturilor, resursele folosite, gândurile elevilor asupra a ceea ce a lucrat, propriile concluzii de autoevaluare, materialele pot fi citite atât de profesor cât şi de părinţi sau colegi, fiind o sursă foarte bună de cunoaştere a elevului care a lucrat la alcătuirea portofoliului.

Este o *mapă deschisă* în care tot timpul se mai poate adăuga ceva, iar nota nu trebuie să fie o presiune.

Notarea termenilor cheie aleşi pentru portofoliu poate lua forma următoare:

Tabel nr. 16: Criterii de apreciere a portofoliului

NUMARUL DE PUNCTE	CRITERIILE[1]
20	– Atingerea tuturor termenilor cheie
10	– Înregistrarea acestora în timp util
15	– Originalitatea aptitudinilor
20	– Raţionamente superioare implicate
15	– Relaţii cu alte materii
20	– Reflecţia personală
100	TOTAL

[1] http://fp.uni.edu/rac/col/romania/8-instruirea.htm

PORTOFOLIUL ÎN CAZUL METODEI DE ÎNVĂŢARE PRIN COOPERARE[2]

Tabelul nr. 17: Portofoliul de grup

Ce este un grup de bază?	Un grup de bază este o formă de asociere eterogenă, de lungă durată, cu membri stabili, în cadrul metodei de învăţare menţionate. Poate funcţiona pentru o materie, un an, câţiva ani. Scopul acestuia este să asigure sprijinul, ajutorul, asistenţa, încurajarea, necesare fiecărui membru pentru a putea progresa ştiinţific şi a se dezvolta cognitiv şi social armonios.
Ce este *portofoliul de grup*?	*Portofoliul de grup* este o colecţie organizată de lucrări/mostre din activitatea grupului, acumulate în timp, precum şi mostre din lucrările individuale ale membrilor grupului.
Din ce este alcătuit portofoliul de grup?	Elementele ce se pot regăsi într-un portofoliu de grup sunt următoarele: ❑ Coperta, care reflectă în mod creativ personalitatea grupului. ❑ Cuprinsul. ❑ Prezentarea grupului şi a membrilor săi. ❑ Introducerea şi argumentaţia privind mostrele alese. ❑ Mostre care au necesitat cooperarea între membrii grupului pentru a fi realizate. ❑ Observaţii ale membrilor grupului privind modul lor de interacţiune în timpul activităţii în comun. ❑ Autoevaluări ale membrilor grupului şi evaluarea grupului de către aceştia. ❑ Mostre individuale revizuite pe baza feedbackului primit de la grup (compoziţii, prezentări etc.). ❑ Autoevaluări ale membrilor grupului cu privire la calităţile şi punctele slabe ale interacţiunii sociale- modul în care au potenţat eficienţa grupului şi au ajutat alţi colegi să înveţe. ❑ O listă a viitoarelor obiective de învăţare şi deprinderi sociale pe care şi le propun membrii grupului. Comentarii şi feedback din partea profesorilor, metodiştilor şi a altor grupuri de studiu.

[2] http://fp.uni.edu/rac/col/romania/clasificarea evaluării.htm

Forma pe care o poate îmbrăca portofoliul este fie o mapă cu documente, fie o cutie de carton în care se pot aduna: casete video, materiale, desene, picturi, fotografii ce reprezintă aspecte ale învăţării şi/sau pe cei implicaţi în activitate.

Portofoliul poate fi folosit la orice vârstă, la studenţi, elevi chiar şi la grădiniţă. De exemplu, preşcolarii de cinci ani pot alcătui un portofoliu la disciplina educaţie muzicală. Acesta poate să conţină: înregistrări pe casete audio, fotografii în timp ce cântau, desene realizate de copii în legătură cu ce au învăţat şi au simţit pentru că nu au învăţat să scrie etc. Este ilustrat astfel modul în care au evoluat de-a lungul studiului muzicii, adunând materiale într-o colecţie pe care copiii pot oricând să o revadă şi să o completeze.

Pregătirea pentru folosirea portofoliului presupune răspunsul la următoarele întrebări:

1. Cine alcătuieşte portofoliul:

____ Elevii (individual) pe baza indicaţiilor şi cu ajutorul profesorului.

____ Elevii (individual) pe baza indicaţiilor şi cu ajutorul grupurilor de studiu.

____ Grupurile de bază (activitate individuală şi de grup) pe baza indicaţiilor şi cu ajutorul profesorului.

2. Ce tip de portofoliu utilizăm?

____ Portofoliu care cuprinde lucrările cele mai bune.
____ Portofoliu care demonstrează progresul.
____ Portofoliu de evaluare.

3. Care sunt scopurile şi obiectivele utilizării portofoliului?

a.
b.
c.
d.

4. Ce tipuri de mostre ar trebui să fie incluse în portofoliu?

a.
b.
c.
d.

5. Ce criterii vor folosi elevii sau grupul pentru a alege termenii-cheie?

a.

b.

c.

6. Cine va alcătui formularele de evaluare şi notare a portofoliilor?

_____ Profesorii/metodiştii _____ Elevii

Scopul nu este neapărat cel al evaluării, ci mai ales cel de stimulare a învăţării, prin directa implicare a participanţilor la activitate. Subiecţii reflectă continuu asupra a ceea ce învaţă, existând o permanentă corelaţie cu obiectivele. Îndrumătorul trebuie să fie deschis şi să sprijine căutările copiilor.

Portofoliul reprezină un veritabil „portret pedagogic" al elevului relevând nivelul general de pregătire, rezultatele deosebite obţinute, interesele şi aptitudinile demonstrate, capacităţi formate, atitudini, dificultăţi în învăţare întâmpinate, corelaţii interdisciplinare, resurse pentru o învăţare ulterioară, disponibilităţile de comunicare şi de lucru în echipă, gradul de implicare în sarcina de lucru, perseverenţa şi conştiinciozitatea, trăsăturile de personalitate.

Avantajele folosirii portofoliului:

♦ portofoliul este un instrument flexibil, uşor adaptabil la specificul disciplinei, clasei şi condiţiilor concrete ale activităţii;

♦ permite aprecierea şi includerea în actul evaluării a unor produse ale activităţii elevului care, în mod obişnuit, nu sunt avute în vedere; acest fapt încurajează exprimarea personală a elevului, angajarea lui în activităţi de învăţare mai complexe şi mai creative, diversificarea cunoştinţelor, deprinderilor şi abilităţilor exersate;

♦ evaluarea portofoliului este eliberată în mare parte de tensiunile şi tonusul afectiv negativ care însoţesc formele tradiţionale de evaluare; evaluarea devine astfel motivantă şi nu stresantă pentru elev;

♦ dezvoltă capacitatea elevilor de autoevaluare, aceştia devenind auto-reflexivi asupra propriei munci şi asupra progreselor înregistrate;

♦ implică mai activ elevul în propria evaluare şi în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine.

Autoevaluarea este un proces de învăţare, elevii asumându-şi responsabilitatea asupra activităţii desfăşurate, regândindu-şi propriul proces de

învăţare, de gândire şi de evaluare. Se dezvoltă în acelaşi timp strategiile metaevaluative ce reprezintă propria reflecţie asupra instrumentelor şi procedurilor de autoevaluare.

Dezavantajul portofoliului este acela că nu poate fi repede şi uşor de evaluat. Este greu de apreciat conform unui barem strict deoarece reflectă creativitatea şi originalitatea elevului.

Ca metodă alternativă de evaluare, portofoliul solicită mai mult o *apreciere calitativă* decât cantitativă şi este mai uşor de aplicat pe grupuri mai mici. Profesorul îl poate folosi pentru a evalua performanţele elevilor, iar elevii îl pot folosi pentru autoevaluare şi ca modalitate de reflecţie asupra învăţării.

Portofoliul nu este numai o metodă alternativă de evaluare a elevului. Prin materialele pe care le conţine, el poate fi ilustrativ pentru crearea imaginii unei instituţii cum ar fi Şcoala Nr. ... sau Liceul Nr. ..., folosit fiind ca „o modalitate de a reprezenta un grup, o şcoală chiar; este un exemplu reprezentativ al activităţii şi performanţelor cursanţilor unei şcoli". Instituţia şcolară respectivă încearcă astfel să-şi creeze *o imagine* în rândul viitorilor cursanţi ori în rândul părinţilor, arătându-le mostre ale activităţilor şi acţiunilor desfăşurate de elevi în şcoala respectivă.

Poate fi considerat în acelaşi timp un instument complementar folosit de profesor în aplicarea strategiilor de instruire centrate pe lucrul în echipă, pe elaborarea de proiecte ample de cercetare şi învăţare. De asemenea, portofoliul este compatibil cu instruirea individualizată ca strategie centrată pe stilurile diferite de învăţare.

Prin complexitatea şi bogăţia informaţiei pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului (un semestru, an şcolar sau ciclu de învăţământ), portofoliul poate constutui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări.

2. Hăţile conceptuale

Hărţile conceptuale („conceptual maps") sau *hărţile cognitive* („cognitive maps") pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simţire şi înţelegere ale celui/celor care le elaborează. Reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învăţare, cercetare şi evaluare la toate nivelele şi la toate disciplinele.

„Hărţile conceptuale oglindesc reţelele cognitive şi emoţionale formate în cursul vieţii cu privire la anumite noţiuni" (Horst Siebert,

2001, p. 92). Ele, şi mai ales transformările lor, reflectă emergenţa cunoaşterii. Astfel sunt reînnodate reţele cognitive, sunt incluse idei noi într-o structură cognitivă, sunt rearanjate cunoştinţe deja acumulate. Ideile noi rodesc pe terenul modelelor cognitive existente.

Decrise pentru prima dată de psihopedagogul *Joseph Novak* în 1977, hărţile conceptuale se prezintă ca o tehnică de reprezentare vizuală a structurii informaţionale ce descrie modul în care conceptele dintr-un domeniu interrelaţionează. Dezvoltarea acestor practici se bazează pe teoria lui Ausubel conform căreia învăţarea temeinică a noilor concepte depinde de conceptele deja existente în mintea elevului şi de relaţiile care se stabilesc între acestea. Mai exact, noua învăţare capătă sens atunci când găseşte idei de bază pe care să se construiască noile acumulări în mintea celui ce învaţă. Hărţile conceptuale acordă o importanţă majoră creării de legături între concepte în procesul învăţării.

Utilizate în educaţie, în studii politice şi filozofia ştiinţei, *hărţile conceptuale, hărţile cognitive, formularele de argumentare* („argument forms") furnizează informaţii şi reprezentări vizuale ale stucturilor de cunoaştere şi modurilor de argumentare. În educaţie, Novak a dezvoltat o teorie a hărţii conceptuale cu largă aplicabilitate în evaluarea procesului de învăţare din cadrul sistemului şcolar. Continuând cercetările, Novak şi Gowin (1984) analizează hărţile conceptuale de cunoaştere ale studenţilor. Iată o astfel de hartă conceptuală extrasă din aceste studii (fig. 30).

Mircea Miclea (1999) afirmă că „modelarea conexionistă a cunoştinţelor din memorie se realizează prin *reţele interactive.* Cunoştinţele se consideră că sunt distribuite pe conexiunile dintre unităţile reţelei. Reţeaua are atât unităţi vizibile (= care pot fi accesate din mediul reţelei), cât şi unităţi ascunse (= care pot fi accesate numai prin intermediul unităţilor vizibile). Fiecare nod al reţelei conţine câte un item de informaţie, cunoştinţe despre un anumit obiect rezultând din interacţiunea acestora."

Esenţa cunoaşterii constă în modul cum se structurează cunoştinţele. Cu alte cuvinte, important este nu cât cunoşti, ci relaţiile care se stabilesc între cunoştinţele asimilate. Performanţa depinde de modul în care individul îşi organizează experienţa, ideile, de structurile integrate şi de aplicabilitatea acestora. Un potenţial instrument de captare a aspectelor importante ale acestor interrelaţii conceptuale îl constituie chiar hărţile conceptuale.

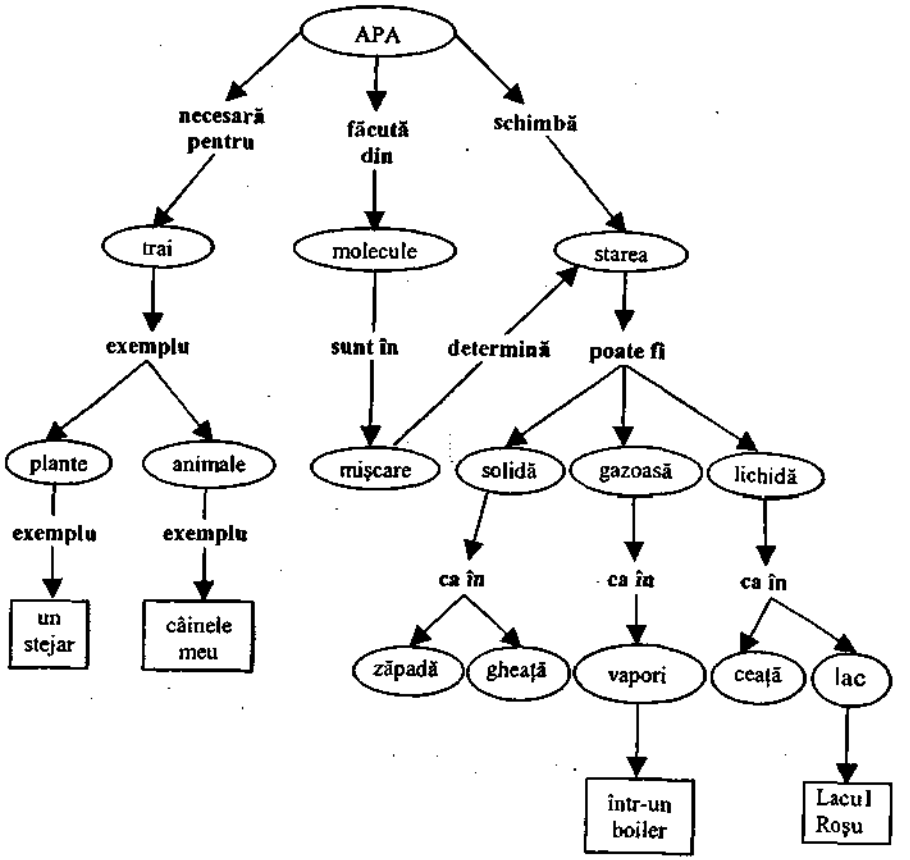


Fig. nr. 30: O hartă conceptuală a noţiunii „apa"

Modul de realizare a hărţii conceptuale poate să fie unul strict-dirijat sau lăsat la alegerea elevului. Astfel profesorul poate să impună ce concepte să fie folosite, care sunt trimiterile (legăturile) sau cum relaţionează acestea între ele. Sarcina elevului poate fi una fie de completare a spaţiilor eliptice din structura hărţii (fie nodurile, fie trimiterile). În extrema opusă a strictei dirijări, elevul poate fi lăsat să-şi aleagă singur atât conceptele cât şi să stabilească singur relaţiile dintre acestea. Cererile cognitive în cazul unei libere alegeri sunt mai mari faţă de cazul strictei dirijări.

Deşi a fost recunoscută ca o potenţială *metodă de evaluare* a structurii cognitive a elevului, hărţile conceptuale sunt mai des folosite ca instrumente de instruire decât ca procedeu de estimare.

Dacă hărţile conceptuale sunt folosite ca instrumente de măsurare a structurii şi organizării cunoştinţelor elevilor, este nevoie de timp şi de efort pentru a evidenţia impactul diferitelor tehnici de aplicare (strict dirijată sau nedirijată) asupra conexiunilor pe care le au elevii.

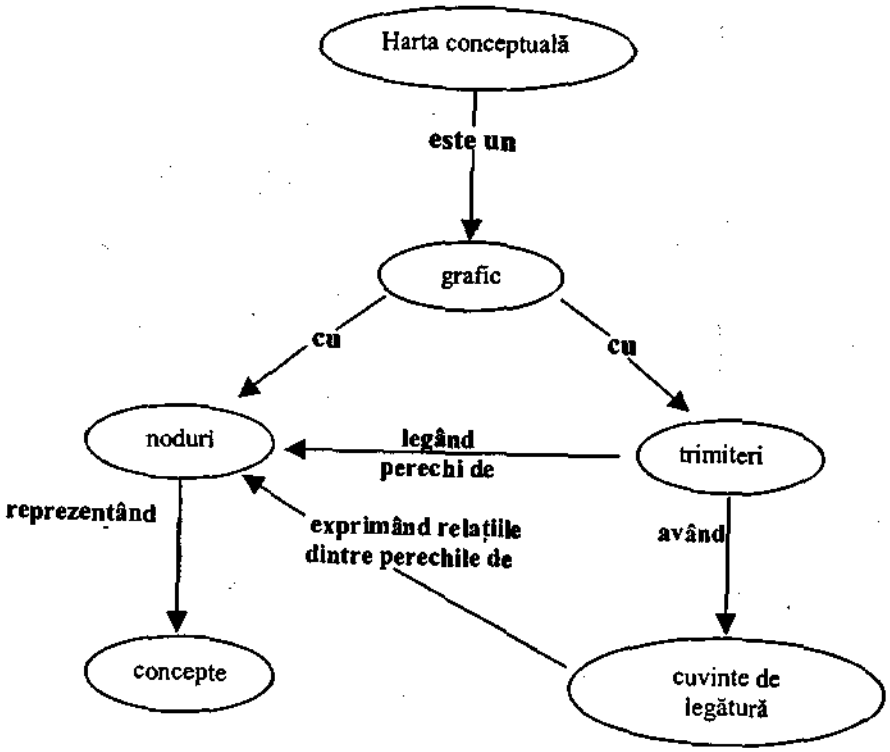


Fig.nr. 31: O hartă conceptuală a ceea ce reprezintă o hartă conceptuală

Novak şi Gowin (1984) descriu logica hărţii conceptuale prin definirea a trei termeni cheie: conceptul, afirmaţia, învăţarea. Afirmaţiile fac legăturile între concepte; ele trebuie să fie concise şi complete în acelaşi timp şi accesibile; învăţarea presupune acea conduită de construire activă a noilor afirmaţii.

Formal, harta conceptuală este *un grafic* constând în *noduri* şi *trimiteri* prin săgeţi (vezi fig. 31). Nodurile corespund termenilor importanţi (se trec conceptele) dintr-un domeniu. Trimiterile exprimă relaţia dintre două concepte (noduri); indicaţia de pe linia săgeţii relevă modul cum cele două concepte relaţionează, modul cum sunt legate între ele.

Combinaţia dintre două noduri conceptuale incluzând şi indicaţia săgeţii constituie o afirmaţie logică, elementul de bază al hărţii conceptuale şi cea mai mică unitate folosită pentru a judeca validitatea relaţiei exprimată între două noţiuni. Astfel hărţile conceptuale reprezintă importante aspecte ale sistemului conceptual pe care elevul îl deţine într-un anumit domeniu.

Harta conceptuală poate fi definită drept acel grafic care include concepte (*centrale* – localizate în centrul hărţii sau *secundare* – localizate către marginea hărţii), ierarhizări pentru a determina locul acestora, conexiuni stabilite între concepte (prin care se comunică felul în care este înţeleasă relaţia între concepte) şi interpretări ce relevă relaţiile dintre diferite părţi ale hărţii.

Etapele construirii unei hărţi conceptuale:

Pentru a construi o hartă conceptuală mai întâi se realizează o listă cu 10 – 15 concepte cheie sau idei despre ceea ce ne interesează şi câteva exemple. Plecând de la o singură listă se pot realiza mai multe hărţi conceptuale diferite în funcţie de aranjamentul ales pentru reprezentarea hărţii conceptuale.

Sunt 7 etape în crearea unei hărţi cognitive:

Etapa 1: Se transcrie fiecare concept/idee şi fiecare exemplu pe o foaie de hârtie (poate fi folosită o hârtie de o culoare pentru concepte şi altă culoare pentru exemple).

Etapa a 2-a: Se aranjează mai întâi conceptele pe o foaie mare (un poster) astfel: conceptele generale (abstracte) se situează în susul foii, iar celelalte mai jos. Nu se includ încă şi exemplele.

Etapa a 3-a: Dacă este posibil se vor aranja conceptele astfel încât să decurgă unul din celălalt. La un moment dat se pot adăuga şi alte concepte pentru a uşura înţelegerea şi a le explica pe cele existente sau a le dezvolta.

Etapa a 4-a: Se trasează linii de la conceptele de sus către cele de jos cu care relaţionează şi pentru conceptele de pe aceleaşi niveluri. Aranjamentul poate fi modificat continuu.

Etapa a 5-a: Următoarea etapă este cea mai importantă şi poate cea mai grea: pe liniile de interconectare se scrie un cuvânt sau mai multe care să explice relaţia dintre conceptele conexate. Se pot în continuare rearanja bucăţile de hârtie, astfel încât relaţiile dintre concepte/idei să fie uşor de vizualizat.

Etapa a 6-a: Se trec şi exemplele sub conceptele de care aparţin şi se conectează de acestea print-un cuvânt de genul: exemplu.

Etapa a 7-a: Se copiază rezultatul obţinut, realizând harta conceptuală pe o foaie de hârtie. În locul hârtiuţelor de hârtie se reprezintă câte un cerc în jurul conceptului. Pentru exemple se alege o formă geometrică diferită de cea a conceptelor sau niciuna.

Crearea unei hărţi conceptuale solicită efort mental susţinut din partea subiectului în realizarea legăturilor între concepte.

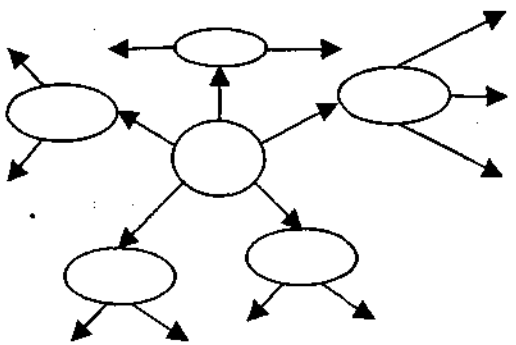
Cadrele didactice care utilizează hărţile conceptuale pentru a-şi organiza şi a-şi planifica instruirea, familiarizându-i în acelaşi timp pe elevi cu această tehnică, promovează învăţarea activă şi conştientă deoarece ambii parteneri, atât profesorul cât şi elevul pot înţelege mai bine organizarea conceptuală a unui domeniu şi propria lor cunoaştere.

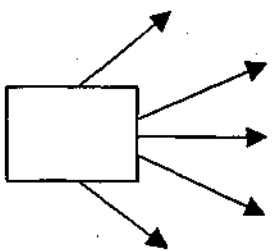
Tipuri de hărţi conceptuale:

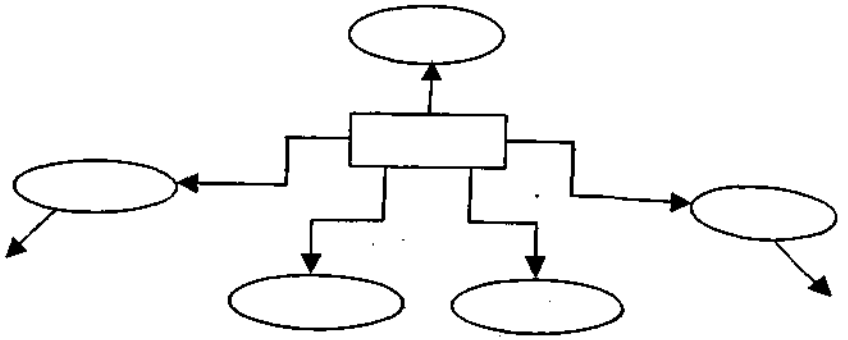
Sunt patru mari categorii de hărţi conceptuale. Ele se disting prin forma diferită de reprezentare a informaţiilor.

1. Hărţi conceptuale sub forma *„pânzei de păianjen"*.

În centru se află un concept central, o temă unificatoare de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare:

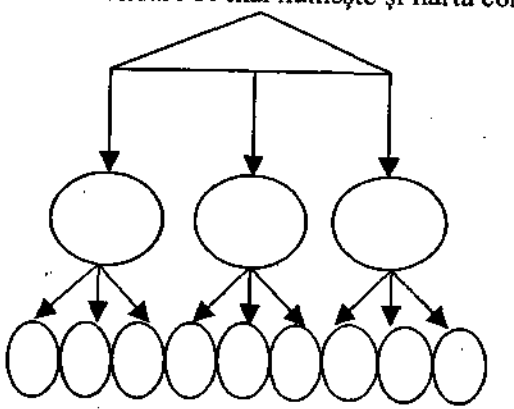


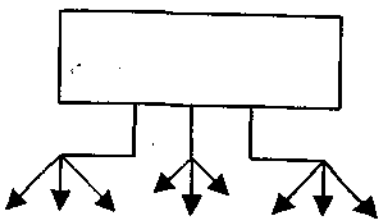




2. Hartă conceptuală *ierarhică*.

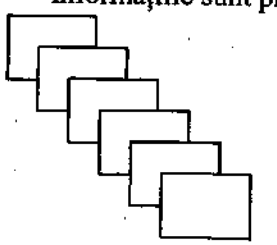
Prezintă informaţiile în ordinea descrescătoare a importanţei. Cea mai importantă se află în vârf. În funcţie de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt şi de alţi factori, sunt aranjate celelalte concepte. Această aranjare în termenii unei clasificări începând de la ceea *ce este mai important şi coborând* prin divizări progresive către elementele secundare se mai numeşte şi hartă conceptuală sub formă de *copac*.

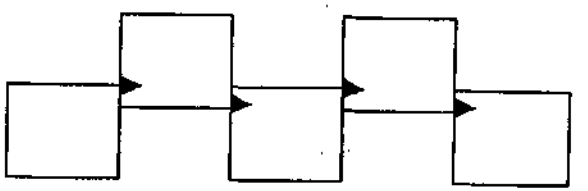


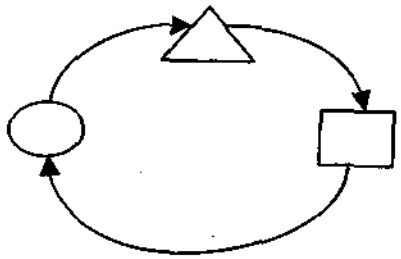


3. Harta conceptuală *lineară*.

Informaţiile sunt prezentate într-un format linear.

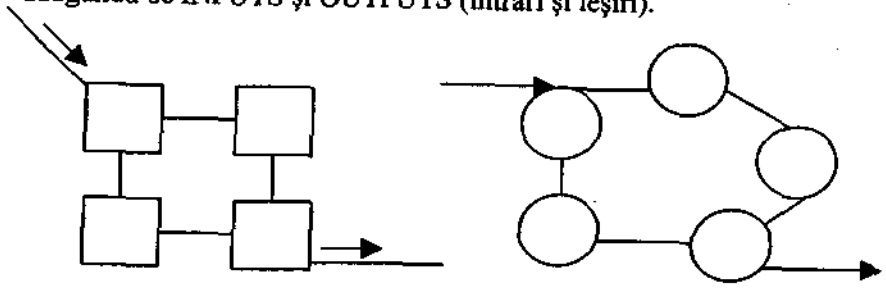






4. Sisteme de hărți conceptuale.

Informația este organizată într-un mod similar celor anterioare în plus adăugându-se INPUTS și OUTPUTS (intrări și ieșiri).



Avantajele utilizării hărților conceptuale.

• Folosirea hărților conceptuale în învățarea conceptelor, duce la ușurarea reprezentării procesului de învățare și în evaluarea sistemelor de cunoștinte.

• Alte avantaje sunt legate de modul în care harta conceptuală poate fi folosită în organizarea cunoștințelor deja existente în mintea elevului și în pregătirea noilor asimilări.

• Hărțile conceptuale pot fi folosite pentru organizarea planificării sau proiectării unei activități, a cercetărilor desfășurate în grup sau individual.

• Acordând o importanță majoră creării de legături între concepte, hărțile conceptuale vin să detroneze învățământul bazat exclusiv pe memorizare și simplă reproducere a unor definiții sau a unor algoritmi de rezolvare a problemelor, promovând concepția conform căreia elevul trebuie să fie conștient de modul în care se leagă conceptele unele de altele. Creând hărți conceptuale se deschid pespective către un proces de învățare activ și conștient.

• Teoria constructivistă a învățării argumentează faptul că noua cunoaștere trebuie integrată în structura existentă de cunoștințe. Hărțile conceptuale favorizează acest proces prin stimularea celui care învață să acorde atenție relațiilor existente între concepte.

• Prezentându-se ca niște rețele de cunoștințe facilitează înțelegerea și cunoașterea și ușoara aplicabilitate a cunoștințelor teoretice în practică deoarece conceptele nu există singure în mod izolat, ci în relație cu celelalte. Ele nu pot fi nici învățate nici evaluate fără a fi puse în legătură.

• Permit vizualizarea relațiilor dintre cunoștințele elevului și nu numai, iar schematizarea se realizează în folosul sintetizării și al evitării folosirii expresiilor explicative lungi.

• Evaluarea performanțelor este ușurată de această tehnică pentru că ea relevă modul cum gândesc participanții și cum folosesc ceea ce au învățat.

Dezavantajele s-ar înscrie în rândul celor referitoare la timpul solicitat, la nivelul ridicat al standardizării, la rigoarea și ordinea în care subiectul trebuie să lucreaze.

În anul 2000 *T. Stoddart* și alții au dezvoltat o metodă de evaluare a învățării realizate de elevi folosind hărțile conceptuale, înregistrând rezultate optime. În legătură cu aceasta, *I. M. Kinchin* (2000) releva avantajul hărții conceptuale de a deschide o fereastră către mintea elevului.

Ruiz-Primo și Shavelson (1996) au caracterizat evaluarea hărții conceptuale luând în considerație:

– sarcina care invită elevul să furnizeze legăturile dintre structurile cognitive pe care le are într-un domeniu;

– forma răspunsului dat de elev;

– baremul după care harta conceptuală poate fi evaluată cu acurateție și consistență.

În evaluarea hărții conceptuale se pot formula mai multe *criterii de evaluare*:

– unele bazate pe calitatea afirmațiilor (însemnând totalul informațiilor corecte);

– altele calculând procentul afirmațiilor corecte date de elev, în raport cu totalul posibil al acestora;

– raportul dintre corect – incorect.

Aplicațiile hărților conceptuale:

Harta conceptuală poate fi folosită pentru:

➢ a stimula generarea de idei, similar brainstormingului;

➢ a proiecta o structură complexă (aparținând unui text lung de exemplu sau a unui web site);

➢ a comunica sau a prezenta idei complexe;

➢ a explica modul cum noile cunoştinţe se integrează în sistemul celor vechi într-un domeniu de studiu;

➢ a crea soluţii alternative unei probleme date;

➢ a explica managementul cunoaşterii;

➢ a analiza şi evalua rezultatele;

➢ a uşura înţelegerea şi a accesibiliza cunoaşterea;

➢ a ilustra modul de percepţie, reprezentare şi gândire a unei realităţi, fapte, lucruri;

➢ a reprezenta reţelele între concepte şi a diagnostica lacunele şi lipsa legăturilor între acestea;

➢ în desfăşurarea activităţilor de grup.

Deoarece strategiile interactive de învăţare şi de evaluare promovează munca colaborativă a participanţilor implicaţi în activitate, analizăm în continuare *avantajele elaborării hărţilor conceptuale în grup:*

- concentrează grupul asupra sarcinii;
- încurajează organizarea coezivă a grupului şi spiritul de echipă;
- rezultatele apar relativ repede;
- reprezentarea grafică vizuală a produsului care oferă simultan informaţii despre ideile majore şi interrelaţiile dintre ele asigură accesibilitatea pentru toţi participanţii implicaţi.

Procesul elaborării hărţilor conceptuale în grup cuprinde 6 etape:

Etapa 1: PREGĂTIREA

– selectarea partenerilor;

– stabilirea temei de lucru (prin brainstorming).

Etapa a 2-a: GENERAREA IDEILOR, A AFIRMAŢIILOR

– definirea conceptelor, argumentarea folosirii lor.

Etapa a 3-a: STRUCTURAREA AFIRMAŢIILOR

– selectarea ideilor;

– clasarea lor.

Etapa a 4-a: REPREZENTAREA GRAFICĂ

– elaborarea hărţii conceptuale (respectându-se aceleaşi etape ca şi în cazul elaborării individuale).

Etapa a 5-a: INTERPRETAREA, EVALUAREA COLECTIVĂ A HĂRŢII CONCEPTUALE

– verificarea listei de concepte;

– analiza relevanţei conceptelor pentru scopurile propuse;

– analiza legăturilor şi a afirmaţiilor ce leagă conceptele.

Etapa a 6-a: UTILIZAREA HĂRŢII CONCEPTUALE

– pentru planificarea, proiectarea activităţii, a proiectelor de dezvoltarea şi evaluare.

Folosite în planificarea activităţii, hărţile conceptuale ajută la conceptualizarea scopurilor şi a obiectivelor de îndeplinit, a nevoilor materiale şi umane, a resurselor şi capacităţilor necesare şi alte variabile implicate în buna desfăşurare a activităţii.

Folosite în evaluare, cu ajutorul hărţilor conceptuale se pot conceptualiza programe de ameliorare, recuperare sau de accelerare, probe de evaluare.

Pot fi concepute hărţi conceptuale ale mai multor concepte sau teme de studiu: protecţia mediului înconjurător, natură, sănătate, democraţie, computer, România, Eminescu etc. Horst Siebert analizând aceste *„mind maps"* ca instumente de instituire a ordinii mentale, face precizări asupra importanţei acestora pentru înţelegerea legăturilor dintre concepte, spunând că ele sunt „o copie a reţelelor noastre mentale, a legăturilor noastre neuronale. (...) O hartă cognitivă conţine atât cunoştinţe abstracte, cât şi empirice, şi totodată logici afective, cum ar fi entuziasmul sau respingerea. Pot fi completate „ramuri" atât cu concepte abstracte ordonate, cât şi cu lanţuri asociative spontane. Se formează lanţuri tematice." (2001, p. 170)

Hărţile conceptuale pot fi întocmite la începutul unui demers didactic pentru a putea evalua situaţia cognitivă şi emoţională iniţială. Ele pot fi analizate şi comparate între ele şi pot constitui un punct de plecare pentru activităţile instructiv-educative următoare.

Într-o fază ulterioară, după parcurgerea etapelor instrurii se pot reface hărţile conceptuale şi se pot efectua comparaţii cu cele iniţiale. Se pot deduce astfel carenţele hărţii, conceptele lipsă, elementele asupra cărora trebuie insistat, reţelele de cunoştinţe (orientate mai degrabă spre realitatea empirică sau care ilustrează realitatea teoretică, abstractă).

Evaluarea hărţilor (prin compararea celor iniţiale cu cele finale) va evidenţia progresul învăţării şi gradul de complexitate a structurilor cognitive; se poate observa dacă pe parcursul activităţii constructele au fost completate sau au devenit mai variate.

Într-o hartă conceptuală se pot înlănţui atât concepte cât şi sentimentele determinate de ele. Spre exemplu, Horst Siebert propune o astfel de schemă realizată de un elev vizavi de reprezentările lui despre şcoală şi materiile studiate.

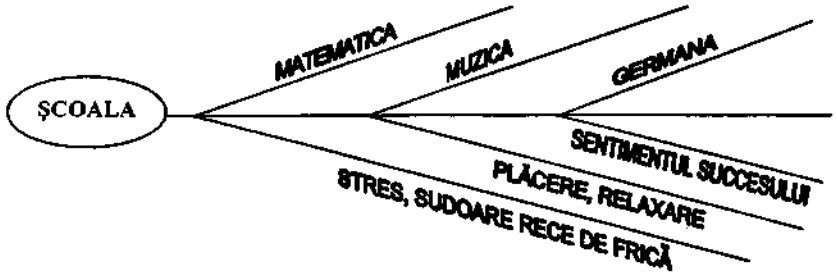


Fig. nr.32. Harta conceptuală a reprezentărilor despre şcoală

O altă metodă de elaborare a hărţilor conceptuale, eficientă, este cea prin care un text este transpus în reţele cognitive. Se pot face evaluări prin compararea textului cu harta elaborată şi a hărţilor elevilor între ei. Conceptele nu trebuie predate neapărat direct, ci profesorul îl poate ajuta pe elev să-şi construiască propriile concepte. Reţelele conceptuale i-au naştere ca urmare a experienţei individuale, dar îşi au sursa şi în stocurile de informaţii istorice, culturale şi ştiinţifice.

3. Jurnalul reflexiv

Jurnalul reflexiv *(reflexive diary)* se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare şi cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoaşterii. Este o „excelentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităţilor metacognitive", constând în reflectarea elevului asupra propriului proces de învăţare şi cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit în timpul derulării acestuia (vezi Inmaculada Bordas, Flor Cabrera, 2001, p. 41). Se poate centra pe aspectele următoare:

1) dezvoltarea conceptuală obţinută;
2) procesele mentale dezvoltate;
3) sentimentele şi atitudinile experimentate (trăite).

Reflecţia elevului asupra acestor aspecte poate îmbunătăţii învăţarea viitoare.

În jurnalul reflexiv se trec în mod regulat, experienţe, sentimente, opinii, gânduri împărtăşite cu un punct de vedere critic. Elevul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul:

– Ce ai învăţat nou din această lecţie?

– Cum ai învăţat?
– Ce sentimente ţi-a trezit procesul de învăţare?
– Care din ideile discutate ţi s-au părut mai interesante?
– Care necesită o clarificare?
– Ce dificultăţi ai întâmpinat?
– Cum te simţi când înveţi la o anumită materie?
– Cum poti utiliza în viitor această experienţă de învăţare?
– În ce măsură ceea ce ai studiat la cursuri ţi-a satisfăcut aşteptările?
– Cum îţi place să înveţi în viitor următoarea temă (capitol, lecţie)?
– Ţi-a plăcut experienţa (de învăţare)? Dacă nu, de ce?
– Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face ?
– Adaugă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al elevului purtat cu sine însuşi, din care învaţă despre propriile procese mintale. Prin această metodă alternativă se urmăresc trei probleme:

- ***autoreglarea învăţării*** (prin examinarea atitudinilor, a dedicaţiei şi a atenţiei concentrate în direcţia depăşirii unei sarcini de învăţare);
- ***controlarea acţiunilor desfăşurate asupra sarcinii de învăţare*** (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii şi a rezultatelor obţinute);
- ***controlarea cunoaşterii obţinute*** (prin analiza noţiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate şi a cauzelor acestora).

Avantajele aplicării acestei metode:

➢ jurnalul reflexiv este o modalitate de reflexivă, deschisă şi flexibilă de evaluare;

➢ elevul poate să-şi exprime propriile nemulţimiri, dar şi expectaţiile, exprimându-şi dorinţele şi satisfacţiile;

➢ profesorul poate să cunoască (cu voia elevului) şi alte aspecte care influenţează procesul învăţării şi astfel să-l ajute pe elev şi să sporească calitatea instruirii;

➢ cunoscând aceste aspecte, se produce o mai mare apropiere între profesor şi elev, acesta din urmă simţindu-se înţeles şi luate în consideraţie circumstanţele.

Dezavantajele jurnalului reflexiv ţin de elaborarea sa. Pentru a fi eficient jurnalul reflexiv trebuie completat periodic. Acest lucru solicită

disciplină şi notarea cu regularitate a reprezentărilor elevilor, precum şi a punctelor de vedere critice. Nu este o muncă uşoară, deoarece elevii nu sunt obişnuiţi să reflecte asupra muncii lor. Ei trebuie învăţaţi şi îndreptaţi treptat pe acest drum al analizei proprii, pentru a înţelege de ce este necesară şi cum trebuie făcută.

4. Tehnica 3-2-1

Tehnica 3-2-1 este folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvenţe didactice sau a unei activităţi. Denumirea provine din faptul că elevii scriu:

- *3 termeni (concepte)* din ceea ce au învăţat,
- *2 idei* despre care ar dori să înveţe mai mult în continuare şi
- *o capacitate, o pricepere* sau *o abilitate* pe care consideră ei că au dodândit-o în urma activităţilor de predare – învăţare.

Avantajele acestei tehnici constau în faptul că elevii devin conştienţi de urmările demersului instructiv-educativ şi responsabili de rezultatele obţinute. Implicarea acestora creşte direct proporţional cu înţelegerea importanţei şi a necesităţii însuşirii unui conţinut ori a dobândirii unei priceperi încă din faza iniţială a predării. Acest fapt poate fi asigurat de către profesor prin motivarea activităţilor ce vor fi întreprinse în continuare, împreună, şi prin comunicarea obiectivelor pentru elevi de la începutul activităţii.

Tehnica 3-2-1 poate fi considerată drept o bună modalitate de autoevaluare cu efecte formative în planul învăţării realizate în clasă. Este o cale de a afla rapid şi eficient care au fost efectele proceselor de predare şi învăţare, având valoare constatativă şi de feed-back. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătăţindu-le şi poate elabora programe compensatorii dacă rezultatele sunt sub aşteptări ori programe în concordanţă cu nevoile şi aşteptările elevilor.

Această modalitate alternativă de evaluare, al cărei scop principal este cel de ameliorare şi nicidecum de sancţionare, răspunde deziderateloreducaţiei postmoderniste de a asigura un învăţământ cu un profund caracter formativ-aplicativ. Este un instrument al evaluării continue, formative şi formatoare, a cărei funcţii principale sunt de constatare şi de sprijinire continuă a elevilor.

5. Metoda R. A. I.

Metoda R. A. I. are la bază stimularea şi dezvoltarea capacităţilor elevilor de a comunica (prin întrebări şi răspunsuri) ceea ce tocmai au învăţat. Denumirea provine de la iniţialele cuvintelor ***Răspunde – Aruncă – Interoghează*** şi se desfăşoară astfel: la sfârşitul unei lecţii sau a unei secvenţe de lecţie, profesorul, împreună cu elevii săi, investighează rezultatele obţinute în urma predării-învăţării, printr-un joc de aruncare a unei mingii mici şi uşoare de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecţia predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare şi apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident interogatorul trebuie să cunoască şi răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaşte răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, şi, deci, de a mai pune o întrebare. În cazul în care, cel care interoghează este descoperit că nu cunoaşte răspunsul la propria întrebare, este scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea. Eliminarea celor care nu au răspuns corect sau a celor care nu au dat nici un răspuns, conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiţi.

Metoda R.A.I. poate fi folosită la sfârşitul lecţiei, pe parcursul ei sau la începutul activităţii, când se verifică lecţia anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii, de către profesorul ce asistă la joc, a eventualelor lacune în cunoştinţele elevilor şi a reactualizării ideilor-ancoră.

Pot fi sugerate următoarele întrebări:

– Ce ştii despre.....?
– Care sunt ideile principale ale lecţiei.....?
– Despre ce ai învăţat în lecţia.....?
– Care este importanţa faptului că.....?
– Cum justifici faptul că.....?
– Care crezi că sunt consecinţele faptului.....?
– Ce ai vrea să mai afli în legătură cu tema studiată (predată).....?
– Ce întrebări ai în legătură cu subiectul propus.....?
– Cum consideri că ar fi mai avantajos să.....sau să.....?
– Ce ţi s-a părut mai dificil din.....?
– Cum poţi aplica cunoştinţele învăţate.....?

– Ce ţi s-a părut mai interesant.....?

– De ce alte experienţe sau cunoştinţe poţi lega ceea ce tocmai ai învăţat?

Această metodă alternativă de evaluare poate fi folosită atât cu şcolarii mici cât şi cu licenii sau studenţii, solicitând în funţie de vârstă, întrebări cât mai divers formulate şi răspunsuri complete. Întrebările pot să devină pe parcursul desfăşurării metodei, din ce în ce mai grele. Metoda RA.I. este adaptabilă oricărui tip de conţinut, putând fi folosită la istorie, biologie, geografie, matematică, literatură, limbi străine etc.

Elevii sunt încântaţi de acestă metodă – joc de constatare reciprocă a rezultatelor obţinute, modalitate care se constituie în acelaţi timp şi ca o *strategie de învăţare* ce îmbină *cooperarea cu competiţia*. Este o metodă de a realiza un feed-back rapid, într-un mod plăcut, energizant şi mai puţin stresant decât metodele clasice de evaluare. Se desfăşoară în scopuri constatativ-ameliorative şi nu în vederea sancţionării prin notă sau calificativ. Permite reactualizarea şi fixarea cunoştinţelor dintr-un domeniu, pe o temă dată. Exersează abilităţile de comunicare interpersonală, capacităţile de a formula întrebări şi de a găsi cel mai potrivit răspuns. Îndeplinirea sarcinii de investigator într-un domeniu, s-a dovedit în practică mult mai dificilă decât cea de a răspunde la o întrebare, deoarece presupunea o mai profundă cunoaştere şi înţelegere a materialului de studiat.

Antrenaţi în acest joc cu mingea, chiar şi cei mai timizi elevi se simt încurajaţi, comunică cu uşurinţă şi participă cu plăcere la o activitate care are în vedere atât învăţarea cât şi evaluarea.

Există un oarecare suspans care întreţine interesul pentru metoda R.A.I. Tensiunea este dată de faptul că nu ştii la ce întrebări să te aştepţi din partea colegilor tăi şi din faptul că nu ştii dacă mingea îţi va fi sau nu adresată. Această metodă este şi un exerciţiu de promtitudine, atenţia participanţilor trebuind să rămână permanent trează şi distributivă.

Metoda R.A.I. poate fi organizată cu toată clasa sau pe grupe mici, fiecare deţinând câte o minge. Membrii grupurilor se autoelimină treptat, rămânând cel mai bun din grup. Acesta intră apoi în finala câştigătorilor de la celelalte grupe, jocul desfăşurându-se până la rămânerea în cursă a celui mai bine pregătit. Dezavantajul ar fi acela că mai multe mingii ar crea dezordine, mingea unui grup care ar cădea ar distrage atenţia celorlalte grupuri.

Profesorul supraveghează desfăşurarea jocului şi în final lămureşte problemele la care nu s-au găsit soluţii.

Metoda R.A.I. poate fi folosită şi pentru verificarea cunoştinţelor pe care elevii şi le-au dobândit independent prin studiul bibliografiei recomandate. Accentul se pune pe ceea ce s-a învăţat şi pe ceea ce se învaţă în continuare prin intermediul creării de întrebări şi de răspunsuri.

6. Studiul de caz

Studiul de caz este o metodă ale cărei caracteristici o recomandă îndeosebi în predarea şi învăţarea disciplinelor socioumane, dar în egală măsură poate fi luată în calcul şi ca o metodă alternativă de evaluare a capacităţii elevilor de a realiza astfel de demersuri (de analiză, de înţelegere şi interpretare a unor fenomene, de exersare a capacităţii de argumentare, de emitere a unor judecăţi de evaluare, precum şi de formare şi dezvoltare a trăsăturilor de personalitate).

După cum remarca Valdemar Popa (1979), „experienţa a demonstrat şi valenţele ei ca metodă de evaluare."

Analizând metoda din acest punct de vedere, prof. Ion T. Radu argumentează: „...studiul de caz, ca mijloc de evaluare, se realizează prin analiza şi dezbaterea cazului pe care îl implică."(1999)

Deoarece am prezentat această metodă în capitolele precedente, nu vom insista aici asupra detalieii ei. Precizăm însă că ea poate fi folosită atât ca metodă cosubstanţială în cadrul strategiilor interactive de predare – învăţare cât şi a celor de evaluare.

7. Observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevilor

Observarea sistematică a activităţii şi a comportamentului elevilor oferă cadrului didactic posibilitatea de a culege informaţii relevante asupra performanţelor elevilor din perspectiva capacităţii lor de acţiune şi relaţionare, a competenţelor şi abilităţilor de care dispun aceştia.

Ea reprezintă o modalitate eficientă de a urmări evoluţia şi progresul elevilor în contextul activităţilor şcolare. Pot fi obţinute informaţii cu privire la:

- nivelul de pregătire;
- direcţia de evoluţie şcolară a elevului;
- destinul profesional;
- interesele manifestate către anumite domenii;
- aptitudinile de care dă dovadă elevul;

➢ atitudinile acestuia față de învățătură;
➢ entuziasmul și participarea la activitățile școlare;
➢ etc.

Eficacitatea metodei crește considerabil atunci când – spune profesorul Ion T. Radu – „observarea comportamentului elevilor este întreprinsă sistematic, presupunând:

• stabilirea obiectivelor acesteia (reperele) pentru o perioadă definită (cunoștințe acumulate, abilități formate, capacitatea de a lucra în grup, atitudini față de colegi etc.);

• utilizarea unor instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor (fișă, scală de apreciere)."

Fișa de evaluare este completată de către profesor care înregistrează datele factuale despre evenimentele importante din comportamentul elevului și din modul lui de acțiune. Separat de simpla consemnare a lor, aceste date factuale sunt interpretate, configurându-se profilul personal al elevului. Un dezavantaj al acestei practici este că necesită timp mai mult și există riscul notării datelor în mod subiectiv.

Scala de apreciere sau de clasificare însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, set ce este însoțit de un tip de scală, de obicei scala Likert. Potrivit acestui tip de scală, elevului îi sunt prezentate un număr de enunțuri în raport cu care, acesta trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând între cinci trepte: puternic acord, acord, indecis (neutru), dezacord, puternic dezacord.

De exemplu, se pot da elevilor următoarele întrebări:

1. Particip cu plăcere la activitățile ce presupun lucrul în echipă:
- ☐ puternic dezacord
- ☐ dezacord
- ☐ nu știu sau îmi este indiferent
- ☐ acord
- ☐ puternic acord

2. Îmi asum imediat responsabilitățile care îmi sunt stabilite în cadrul echipei:
- ☐ puternic dezacord
- ☐ dezacord
- ☐ nu știu sau îmi este indiferent
- ☐ acord
- ☐ puternic acord

Important în redactarea enunțurilor este ca ele să fie clare, să cuprindă cuvinte familiare elevului, să nu fie foarte lungi, să fie accesibile potrivit gradului de înțelegere specific vârstei și nivelului de cunoștințe al subiectului căruia i se adresează și să urmărească obținerea unor informații clare de la subiecți.

Ce poate să observe în mod sistematic profesorul la elevii săi:

❖ ABILITĂȚI INTELECTUALE:
- ♦ exprimarea orală;
- ♦ capacitatea de a citi și de a scrie;
- ♦ operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația, clasificarea, generalizarea, concretizarea, abstractizarea;
- ♦ capacitatea de deducție.

❖ ABILITĂȚI SOCIALE:
- ♦ capacitatea de a colabora cu ceilalți;
- ♦ cultivarea de relații pozitive în grup;
- ♦ participarea la negocierea și adoptarea soluțiilor;
- ♦ interesul pentru a menține un climat stimulativ și plăcut;
- ♦ capacitatea de a lua decizii;
- ♦ toleranța și acceptarea punctelor de vedere diferite de cel propriu;
- ♦ capacitatea de a asculta cu atenție;
- ♦ rezolvarea nonviolentă a conflictelor;
- ♦ asumarea responsabilităților.

Cercetarea și evaluarea acestor componente permit profesorului să urmărească evoluția fiecărui elev, să adecveze rolurile pe care i le atribuie în grup, să aprecieze nivelul la care se află la un moment dat elevul și schimbările care s-au produs în comportamentul său; permite atât evaluarea procesului, cât și evaluarea produsului activității

8. Fișa pentru activitatea personală a elevului

Fișa pentru activitatea personală a elevului, numită și fișa de muncă independentă, este utilizată atât ca modalitate de învățăre cât și ca mijloc de evaluare. Prin această fișă profesorul poate evalua pregătirea elevilor, dându-le în același timp posibilitatea de a lucra (învăța) independent. Poate fi considerată și o modalitate de reflectare asupra propriei munci a elevului și de stimulare a capacității de autoevaluare.

9. Investigaţia

Investigaţia atât ca modalitate de învăţare cât şi ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoştinţele însuşite, în situaţii noi şi variate, pe parcursul unui interval mai lung sau mai scurt. Ea „constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigaţie (documentare, observarea unor fenomene, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit." Îndeplineşte mai multe funcţii:

- acumularea de cunoştinţe;
- exersarea unor abilităţi de investigare a fenomenelor (de proiectare a acţiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea şi prelucrarea datelor, desprinderea concluziilor);
- exersarea abilităţilor de evaluare a capacităţii de a întreprinde asemenea demersuri. (vezi I. T. Radu, 2000, p. 225)

Activitatea didactică desfăşurată prin intermediul acestei practici evaluative poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigaţiei este de obicei, de tip holistic.

Cu ajutorul acestei metode profesorul poate să aprecieze:

- gradul în care elevii îşi definesc şi înţeleg problema investigată;
- capacitatea de a identifica şi a selecta procedeele de obţinere a informaţiilor, de colectare şi organizare a datelor;
- abilitatea de a formula şi testa ipotezele;
- felul în care elevul prezintă metodele de investigaţie folosite;
- conciziunea şi validitatea raportului-analiză a rezultatelor obţinute.

Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru şi cu natura disciplinei de studiu, fac din metoda investigaţiei un veritabil instrument de analiză şi apreciere a cunoştinţelor, capacităţilor şi a personalităţii elevului.

Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităţilor de ordin aplicativ ale elevilor este considerabil, mai ales în cazul rezolvării de probleme, al dezvoltării capacităţii de argumentare, al gândirii logice etc.

10. Proiectul

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigaţia. Proiectul începe în clasă, prin definirea şi înţelegerea sarcinii

de lucru – eventual şi prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul, şi se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute şi dacă este cazul, a produsului realizat. (vezi SNEE)

Proiectul este o formă activă, participativă care presupune şi încurajează transferul de cunoştinţe, deprinderi capacităţi, facilitează şi solicită abordările interdisciplinare, şi consolidarea abilităţilor sociale ale elevilor. Este deosebit de util atunci când profesorul urmăreşte accentuarea caracterului practic/aplicativ al învăţării şi apropierea între discursul teoretic şi experienţa de viaţă a elevilor.

Realizarea unui proiect presupune după D. S. Frith şi H G. Macintosh (1991), parcurgerea următoarelor etape:

1. Identificarea unei probleme/teme/subiect.
2. Culegerea, organizarea, prelucrarea şi evaluarrea informaţiilor legate de problema sau tema aleasă.
3. Elaborarea unui set de soliţii posibile ale problemei.
4. Evaluarea soluţiilor şi deciderea către cea mai bună variantă.

În funcţie de tema aleasă există şi un al cincilea pas în care elevii trec efectiv la aplicarea soluţiei pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilităţi, modalităţi de evaluare a rezultatelor obţinute.

Proiectul poate fi realizat individual sau în grup. Etapele prin care trebuie să treacă participanţii sunt următoarele:

- orientarea în sarcină;
- conştientizarea finalităţilor;
- definirea conceptelor cheie;
- stabilirea sarcinilor de lucru ;
- stabilirea responsabilităţilor în cazul în care se lucrează în echipă;
- stabilirea criteriilor şi a modului de evaluare;
- identificarea modalităţilor de lucru, a căilor de acces la informaţii;
- adunarea datelor informaţionale;
- elaborarea finală a produsului;
- întocmirea raportului final;
- evaluarea.

Avantajele folosirii acestei metode:

➢ oferă şansa de a analiza în ce măsură elevul foloseşte adecvat cunoştinţele, instumentele, materialele disponibile în atingerea finalităţilor propuse;

➢ este o metodă alternativă de evaluare care scoate elevii şi cadrul didactic din rutina zilnică;

➢ pune elevii în situaţia de a acţiona şi a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-şi capacităţile cognitive, sociale şi practice.

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind:

- adecvarea metodelor de lucru, a materialelor şi a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse;
- acurateţea produsului;
- rezultatele obţinute şi posibilitatea generalizării lui;
- raportul final şi modul de prezentare a acestuia;
- gradul de implicare al participanţilor în sarcina de lucru.

Strategia de evaluare a proiectului este de tip holistic, iar criteriile de apreciere pot fi negociate cu elevii.

Evaluarea proiectului presupune din partea profesorului multă atenţie. El trebuie să asiste elevul/grupul de elevi pe durata derulării lui, consiliindu-i şi încurajându-i în demersurile întreprinse astfel:

- să-i îndemne să reflecte asupra activităţii, asupra achiziţiilor realizate (cunoştinţe, aptitudini, atitudini, experienţe);
- să-şi autoevalueze activitatea şi progresul;
- să discute dificultăţile, aspectele care îi nemulţumesc sau pe care le consideră insuficient realizate.

Profesorul poate să alcătuiască fişe de evaluare în care să consemneze în mod regulat observaţii şi aprecieri asupra activităţii fiecărui elev/grup de lucru.

Pentru fixarea şi evaluarea cunoştinţelor, „profesorul poate recurge – în special după parcurgerea etapei de culegere, organizare, prelucrare şi evaluare a informaţiilor – la un test criterial; acesta va conţine un număr de itemi obiectivi şi semiobiectivi, dar şi un număr oarecare de itemi subiectivi care să dea posibilitatea elevilor să reflecteze sistematizat asupra procesului de învăţare şi a produselor obţinute.

IV. 4. CONDIŢIILE UNEI STRATEGII DE EVALUARE EFICIENTE

Problematica metodelor alternative de evaluare rămâne deschisă, putând fi continuu îmbunătăţită şi diversificată. Scopul comun, de care trebuie să se ţină cont, este cel de dezvoltare a capacităţii de autoevaluare

la elevi şi studenţi, concomitent cu schimbarea viziunii asupra rolului evaluării, cel de ameliorare şi de corectare mai mult decât de sancţionare.

„Constructivismul pune sub semnul întrebării metodele evaluative tradiţionale, uniforme, care şi-au păstrat credinţa în adevărurile absolute. Eficienţa proceselor de învăţare-predare nu poate fi constatată decât în anumite limite. Este recomandabilă o completare a evaluărilor prin autoobservare şi observări externe, preferate fiind procedeele calitative." (H. Siebert, 2001, p. 209)

Transmiterea de informaţii nu trebuie să devină un scop în sine, ci să rămână o ofertă de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive.

Evaluarea este un subiect extrem de vast care merită o abordare multiplă. În schema de mai jos sunt prezentate principalele tipuri folosite în şcoală.

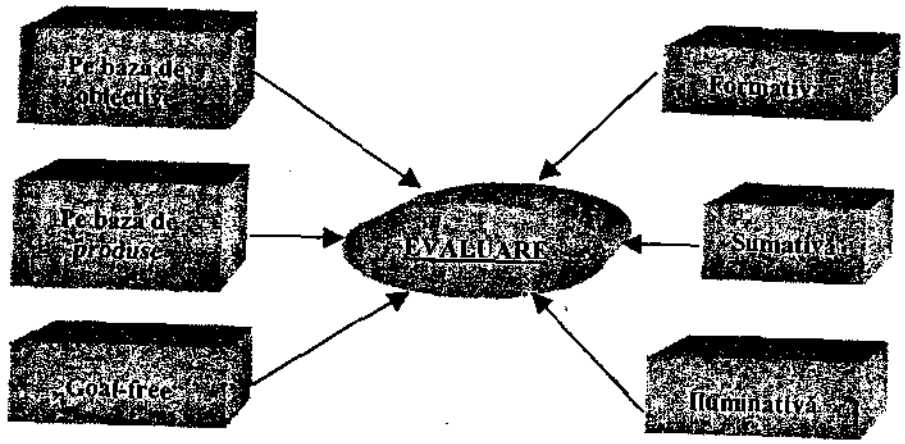


Fig.nr. 33: Tipuri de evaluare

Evaluarea nu este un scop în sine, ci trebuie să conducă la optimizarea întregului proces desfăşurat în şcoală. Este important să fie formativă, situativă şi să dezvolte un proces de autoevaluare. Calitatea presupune mişcare şi de aceea evaluarea nu trebuie să se rezume doar la un singur instrument, ci să se refere la o serie de tehnici cât mai diverse, incluzând şi procese negociative. Lipsa alternativelor creează rutină, conformism şi nu duce la completa dezvoltare a personalităţii.

- dacă evaluarea nu induce stres participanţilor;
- dacă elevii vor să fie din nou evaluaţi;
- dacă evaluarea a contribuit la dezvoltarea capacităţii de comunicare şi de autoevaluare.

Una din potenţialităţile *evaluării interactive* pe care se pune accent în actualitate, este capacitatea sa de ***„empowerment"*** (Fetterman, 1996), adică recunoaşterea şi conştientizarea beneficiilor proceselor de *co-evaluare*, care permit elevului să-şi îmbunătăţească activităţile prin forţe proprii. În traducere liberă, termenul înseamnă *a da cuiva mai mult control pentru a întreprinde ceva, a împuternici (pe elev să-şi perfecţioneze propria activitate).* Pentru aceasta este necesar ca elevul să-şi dezvolte capacităţile *autoevaluative*, să înveţe să-şi identifice şi să-şi exprime interesele şi necesităţile, să-şi stabilească obiectivele şi expectaţiile şi să-şi realizeze un plan de acţiune pentru activităţile de cunoaştere pe care doreşte să le întreprindă. Din acest punct de vedere, rolul profesorului – evaluator este mai mult de facilitator care contribuie la formarea elevilor/studenţilor săi pentru a fi conducătorii propriilor evaluări.

Din perspectiva *empowerment-ului,* elevul, individual sau grupul deţine rolul fundamental în evaluare. Pentru atingerea acestui deziderat, elevul trebuie să-şi contureze propriile obiective de învăţare, să participe la stabilirea criteriilor de evaluare şi, mai presus de toate, să aibă capacitatea de a-şi planifica evaluarea, utilizând autonom metode şi tehnici evaluative.

Ciclul activităţilor de empowerment, propus de Wilson (1996) şi adaptat la situaţiile educative de I. Bordas Alsina şi F. Cabrera Rodrigues (2001, p. 35) cuprinde următoarele stadii:

Stadiul 1: *Dorinţa de schimbare şi îmbunătăţire.*
Stadiul 2: *O mai multă autonomie.*
Stadiul 3: *O mai mare identificare cu învăţarea.*
Stadiul 4: *Învăţarea noilor ablilităţi.*
Stadiul 5: *Obţinerea unor rezultate superioare.*
Stadiul 6: *Incrementarea competenţei şi creşterea stimei de sine.*
Stadiul 7: *Acceptarea învăţărilor mai dificile şi de mai mare complexitate.*

În acest circuit punctul de plecare îl constituie dorinţa de schimbare şi de îmbunătăţire. Dacă elevul/studentul nu este convins de necesitatea învăţării iar expectaţiile profesorului nu sunt pozitive, următoarele stadii au puţine şanse de a mai apărea.

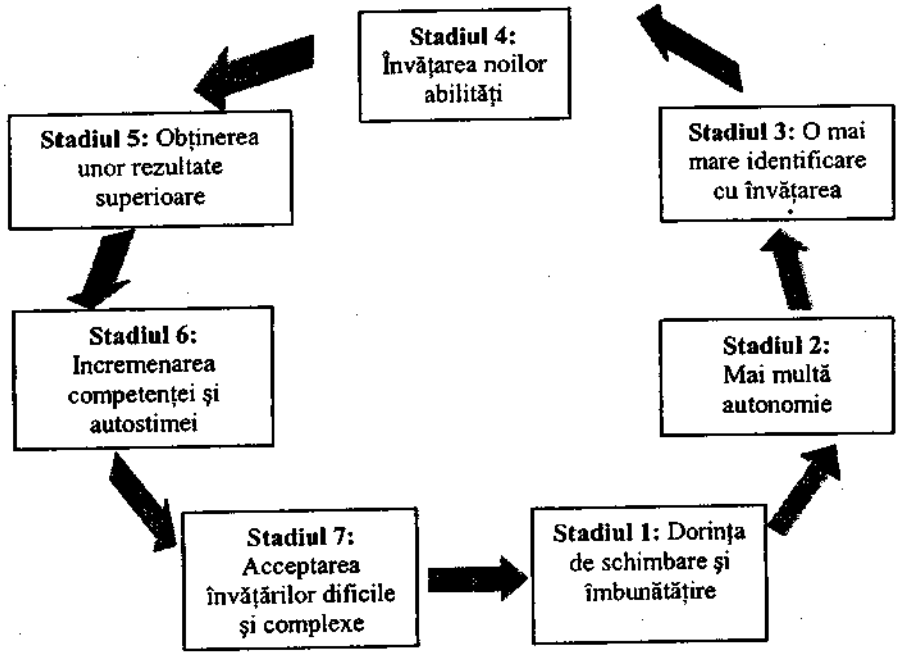

Stadiul 4: Învăţarea noilor abilităţi
Stadiul 3: O mai mare identificare cu învăţarea
Stadiul 5: Obţinerea unor rezultate superioare
Stadiul 2: Mai multă autonomie
Stadiul 6: Incremenarea competenţei şi autostimei
Stadiul 7: Acceptarea învăţărilor dificile şi complexe
Stadiul 1: Dorinţa de schimbare şi îmbunătăţire

Fig. nr. 34: Ciclul de empowerment al lui Wilson (1997) adaptat la învăţare de I. Bordas Alsina şi F. Cabrera Rodrigues (2001)

În stadiul doi, are loc eliminarea restricţiilor, a constrângerilor concomitent cu stimularea încrederii elevului/studentului în capacităţile sale. Este important ca elevul să accepte şi să utilizeze cu responsabilitate, propria libertate în organizarea muncii de învăţare.

În stadiul al treilea, elevul începe să devină conştient de procesul său de învăţarre, utilizând tehnici evaluative care-l pun în evidenţă. Raportarea sa la procesul de învăţare se schimbă. El îşi asumă responsabilitatea activităţilor sale.

În timp ce stadiul al treilea se definitivează, are loc o dezvoltare a stadiului al patrulea, învăţarea noilor abilităţi. Discipolul face un pas în plus, preocupându-se de succesul învăţării sale şi de punerea în practică a proceselor de evaluare pertinete pentru asigurarea calităţii. Utilizând evaluarea, elevul învaţă să se autoevalueze, şi în consecinţă dobândeşte noi cunoştinţe şi abilităţi care-i servesc atât pentru învăţare cât şi pentru clarificarea priorităţilor.

În stadiul al cincilea, încep să se vadă rezultatele tangibile ale *empowerment*–ului. Față de stadiile anterioare, elevul reușește să-și crească randamentul ceea ce induce o sporire a motivației.

În stadiul al șaselea se inițiază o serie de schimbări semnificative în activitatea și comportamentul elevului/studentului. Succesul său are ca efect întărirea încrederii în propriile capacități, concomitent cu creșterea autostimei. Elevul se află acum într-o nouă situație: își controlează propriul proces de învățare.

Stadiul al șaptelea se constituie în momentul acceptării și propunerii de noi învățări cu grad sporit de complexitate și în obținerea unor gratificări superioare.

Circuitul de empowerment este o modalitate de a descrie procesul de-a lungul căruia elevul/studentul învață să-și evalueze procesul de învățare.

Fiind permanent legată de activitatea elevului, evaluarea eficientă pune în joc funcționalitatea noilor învățări prin folosirea acestora în rezolvarea situațiilor problematice, prin aplicarea noilor achiziții în diverse contexte, favorizând astfel construcția noilor cunoștințe. Noțiunile acumulate și reglarea propriilor procese de învățare, ca urmarea a feed-back-urilor rapide și eficiente, reprezintă cheia pentru a dezvolta și favoriza învățarea învățării.

Necesitatea evaluărilor metacognitive pentru dezvoltarea capacității ***de învățare a învățării****, devine asfel un deziderat al noilor orientări postmoderniste.* Metacogniția este acea abilitate a persoanei care-i permite individului să aibă conștiința propriului proces de gândire (gândire a gândirii), examinându-l și comparându-l cu cel al celorlalți, realizând astfel autoevaluări și autoreglări. Este un „dialog intern" care induce o reflecție asupra a ceea ce facem, cum facem și de ce facem (vezi Inmaculada Bordas, 2001, p. 28).

Din punct de vedere al evaluării e necesară stimularea acestor abilități metacognitive, pentru ca elevul să dobândească conștiința propriei învățări, a evoluției sale cognitive, a acțiunilor care l-au făcut să progreseze și a acelora care l-au indus în eroare.

Învățarea este nucleul acțiunii educative și beneficiază de serviciile evaluării. Ambele sunt două procese care se autoalimentează. Învățarea oferă materie primă evaluării, iar evaluarea este combustibilul învățării.

Evaluarea se convertește într-un instrument aflat în mâinile elevului pentru a-l ajuta să conștientizeze ceea ce a dobândit (cunoștințe, priceperi, deprinderi, structuri cognitive, abilități etc.), interesat fiind de procesele

care-i ușurează învățarea și-i permit reglarea și ameliorarea acesteia. În acest sens profesorul trebuie să urmărească dezvoltarea la elevi a abilităților de autocunoaștere și de autoevaluare facilitând:

– *procesele de autoanaliză* a atitudinilor, vizavi de implicarea și de dedicația în procesul învățării;

– *procesele de reflecție* asupra aptitudinilor pentru activitatea întreprinsă și asupra controlului efortului intelectual și fizic;

– *procesele de analiză* a proiectului personal de învățare, a capacităților de planificare și de proiectare a țelurilor și asupra propriilor stategii de cunoaștere și verificare a celor învățate.

Vizavi de aceste strategii metacognitive e necesar ca elevul să cunoască criteriile și indicatorii care se iau în considerare în evaluarea activităților sale. Este necesară explicitarea aspectelor care se iau în considerație pentru emiterea unor judecăți evaluative și a indicatorilor de nivel. Acest lucru nu este ușor, mai ales că, în practica educativă, aceste creiterii și indicatori sunt mai mult impliciți decât expliciți.

În cadrul învățării autentice și semnificative, participarea elevului în momentul stabilirii acestor criterii, indicatori și nivele de obținere, este fundamentală. Când dispune de aceste cunoștințe, elevul se poate orienta mai ușor în învățare, centrându-se pe aspectele de bază și stabilind decizii discriminatorii efective.

Strategiile de evaluare metacognitivă, la fel ca și metodele alternative de evaluare, jurnalul reflexiv, portofoliul etc., autoreglarea învățării prin intermediul elaborării hărților conceptuale, autoobservarea și valorificarea acumulărilor prin intermediul evaluării reciproce, sunt recursuri favorabile ale unei evaluări centrate pe elev, pe procesul său de învățare, mai mult decât pe rezultatele obținute. Privită din această perspectivă, evaluarea se convertește într-un instrument prin care elevul învață să învețe.

Anexa 1.

Ghidul cadrului didactic privind variabilele, caracteristicile şi indicatorii specifici învăţării interactive

Variabilele necesare favorizării unei învăţări interactive, deci activă şi participativă, promovată prin folosirea strategiilor didactice interactive de predare – învăţare – evaluare sunt prezentate în tabelul următor:

Tabelul nr. 18: Variabile, caracteristici şi indicatori specifici învăţării interactive

VARIABILA	CARACTERISTICI ALE ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE	DESCRIEREA INDICATORILOR SPECIFICI ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE (bazată pe folosirea strategiilor interactive)
1) Viziunea asupra învăţării	a) Elevul – responsabil asupra învăţării b) Promovarea strategiilor didactice interactive c) Stimularea motivaţiei intrinseci a învăţării d) Munca în colaborare	a) Elevul trebuie implicat în stabilirea scopurilor şi a obiectivelor, în alegerea sarcinilor, formându-şi astfel o imagine clară şi unitară (de ansamblu) a paşilor pe care trebuie să-i parcurgă în învăţare. b) Strategiile didactice interactive determină însuşirea de către elev a unui repertoriu complex de tehnici şi metode de lucru în colaborare, capacităţi cognitive şi relaţionale. c) Sunt stimulate motivaţiile interioare, pasiunea pentru cunoaştere fiind actualizată permanent. d) Lucrul în grup permite dezvoltarea de idei noi, efervescente, stimulează discuţiile şi emergenţa cunoaşterii.
2) Sarcinile	a) Autentice b) Problematizante c) Multidisciplinare	a) Sarcinile aparţin lumii reale, apropiindu-se în acelaşi timp de interesele elevilor. b) Sarcinile trebuie să fie problematizante şi interesante, solicitând elevul în zona de dezvoltare proximă; să nu fie nici foarte grele pentru a nu fi frustrante şi stresante, ci stimulative, incitante. c) Sarcinile de învăţare să presupună elemente interdisciplinare, solicitând realizarea de conexiuni între cunoştinţe din diferite domenii, pentru rezolvarea problemelor.
3) Strategiile didactice	a) Interactive b) Stimulative pentru cunoaştere	a) Să corespundă şi să răspundă cerinţelor, nevoilor şi dorinţelor elevilor de învăţare, comunicare şi colaborare, a nevoii de interacţiune cu ceilalţi. b) Orientate în sensul constructivist al învăţării, de

VARIABILA	CARACTERISTICI ALE ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE	DESCRIEREA INDICATORILOR SPECIFICI ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE (bazată pe folosirea strategiilor interactive)
		construire a cunoaşterii şi înţelegerii din partea elevului, propunând în acest scop activităţi şi experienţe stimulative.
4) Contextul învăţării	a) Învăţare colaborativă b) Învăţare constructivă c) Învăţare dinamică	a) Învăţarea să se desfăşoare prin colaborare, pregătindu-i pe elevi pentru a se integra în comunitate. b) Experienţele de învăţare trebuie asfel organizate pentru a solicita din partea elevului multiple perspective/variante de rezolvare a problemelor, acesta făurindu-şi sistemul cognitiv propriu de a privi, concepe şi relaţiona cu lumea. c) Atmosfera de învăţare (educaţională) să promoveze diversitatea şi să pună accent pe elementele forte.
5) Gruparea elevilor	a) Eterogenă b) Echitabilă c) Flexibilă	a) Echipele de învăţare să fie formate din indivizi cu niveluri şi potenţialităţi diferite (cognitive şi sociale) pentru a determina progresul. b) Repatizarea elevilor pe grupe să fie echilibrată şi justă. c) Membrii grupurilor pot oricând să formeze alte grupuri în funcţie de sarcină.
6) Rolul profesorului	a) Facilitator b) Ghid, călăuză c) Coparticipant d) Autodidact	a) Angajat în discuţii, profesorul stimulează şi monitorizează buna desfăşurare a activităţii, facilitând accesul la cunoaştere. b) Dirijează din umbră, oferă sprijin, explică atunci când este nevoie, redirecţionează discuţiile către scopurile vizate, stimulând formularea de soluţii diverse. c) Profesorul participă ca membru al colectivului la activitate, învaţă în acelaşi timp cu elevii, îşi asumă riscuri, explorează noi universuri de cunoaştere împreună cu elevii săi. d) Se perfecţionează continuu, efectuează schimburi de experienţă cu ceilalţi profesori, îşi îmbunătăţeşte practica pedagogică, îşi actualizează cunoştinţele profesionale şi de metodică.
7) Rolul elevului	a) Explorator b) Ucenic c) Profesor	a) Elevul are oportunitatea de a explora noi conţinuturi, de a cerceta şi descoperi câmpuri şi experienţe inedite pentru el, din care să înveţe şi să se pregătească pentru viaţă. b) Învăţarea se desfăşoară sub coordonarea şi în relaţie cu un mentor (profesor) care antrenează elevul – ucenic în dezvoltarea abilităţilor şi însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi

VARIABILA	CARACTERISTICI ALE ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE	DESCRIEREA INDICATORILOR SPECIFICI ÎNVĂŢĂRII INTERACTIVE (bazată pe folosirea strategiilor interactive)
		deprinderilor, precum şi în aplicaţii practice. c) Elevii sunt încurajaţi să-i înveţe şi pe ceilalţi colegi ceea ce ei au asimilat deja, în contexte formale, nonformale şi/sau informale.
8) Rolul grupului	a) Dinamizator b) Motivant c) Socializator	a) Interdependenţa interrelaţională se constituie ca un catalizator al schimburilor informaţionale şi emoţionale, menite să conducă la obţinerea unor soluţii rapide şi eficiente de realizare a sarcinilor. b) Lucrând în grup, elevul/studentul simte că face progrese şi evaluările realizate de membrii grupului sunt sursă motivaţională pentru angajarea în activitate. c) Grupul răspunde nevoii de colaborare şi de interrelaţionare umană, necesare formării şi dezvoltării capacităţii de a se integra în societate şi de a comunica cu ceilalţi.
9) Evaluarea	a) Centrată pe învăţare b) Stimulativă c) Formatoare şi continuă d) Echitabilă e) Interactivă	a) Presupune centrarea pe procesul învăţării şi pe dezvoltarea abilităţilor de a aplica în practică ceea ce s-a învăţat. b)Trebuie să stimuleze învăţarea pe viitor; elevii să cunoască în ce scop se face evaluarea, ce se evaluează şi cum se evaluează. Ei trebuie să conştientizeze propriile greşeli şi să cunoască modalităţile prin care le poate remedia. c) Evaluarea este parte integrantă a procesului de predare-învăţare, se desfăşoară continuu şi elevii pot învăţa şi în timp ce sunt evaluaţi. d) Evaluarea trebuie să fie corectă şi obiectivă şi să se raporteze în primul rând la progresul individual. e) Evaluarea să fie interactivă, având la bază procese de negociere şi de colaborare între agenţii educaţionali şi să stimuleze capacitatea de autoevaluare şi de reflectare a propriilor demersuri intelectuale ale elevilor /studenţilor.

Sugestii practice pentru cadrele didactice care folosesc strategii didactice interactive de grup

➢ Consideraţi elevul o persoană activă, implicată în educaţia sa şi dornic de a-şi spune părerea şi de a schimba opinii.

➢ Întăriţi încrederea educatului în el însuşi, conştienţi fiind de faptul că dezvoltarea intelectuală implică stimularea capacităţii acestuia de a-şi exprima sieşi şi altora ceea ce ştie, face şi/sau va face.

➢ Daţi-i posibilitatea educatului de a greşi, conştientizând faptul că şi din greşeli se învaţă.

➢ Nu sancţionarea ci corectarea imediată este eficientă şi stimulativă pentru învăţare.

➢ Promovaţi concepţia conform căreia, dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin sporirea capacităţii subiectului de a opera simultan cu mai multe alternative.

➢ Veniţi în întâmpinarea dorinţelor elevilor/studenţilor dumneavoastră de a colabora şi comunica.

➢ Acordaţi atenţie în cadul muncii în grup/microgrup, la împărţirea şi realizarea responsabilităţilor în mod echitabil între membrii acestuia şi la elaborarea în comun a soluţiilor.

➢ Ţineţi cont de faptul că un elev/student raţionează cu mai multă uşurinţă atunci când este angajat într-o discuţie cu altcineva.

➢ Coordonaţi eforturile discipolilor dumneavoastră prin schimbul reciproc de mesaje.

➢ Stimulaţi şi susţineţi emiterea de puncte de vedere diferite şi chiar divergente.

➢ Stimulaţi dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi cooperare interumană şi colectivă a elevilor/studenţilor dumneavoastră prin crearea de suficiente ocazii de exprimare deschisă, „necenzurată" a opiniilor originale ale acestora.

➢ Stimulaţi capacităţile de autoevaluare individuală şi colectivă, reciprocă a educaţilor.

➢ Dezvoltaţi abilităţile elevilor/studenţilor de depăşire a anxietăţii în comunicare.

➢ Destindeţi atmosfera şi menţineţi un climat deschis şi democratic în timpul activităţii.

➢ Dezvoltaţi abilităţile de a asculta şi a tolera divese opinii referitoare la acelaşi subiect şi de a găsi compromisuri rezonabile în realizarea sarcinilor.

➢ Încurajaţi realizarea schimburilor de idei atât între membrii echipei de lucru cât şi în afara ei.

➢ Stimulaţi capacitatea subiecţilor de a lua deciziile împreună şi de a prezenta şi disemina informaţiile, ca rezultat al unui efort de grup care se bazează pe însumarea eforturilor individuale.

➢ Încurajaţi soluţionarea conflictelor chiar de către membrii grupului/microgrupului.

➢ Promovaţi respectul faţă de diferenţele, particularităţile, abilităţile şi valorile individuale ale fiecărui participant în cadrul grupului.

➢ Participaţi cu entuziasm molipsitor la schimburile de idei, opinii, încurajând spontaneitatea, creativitatea şi imaginaţia discipolilor dumneavoastră.

➢ Dezvoltaţi-vă calităţile de manager eficient, de mediator şi coparticipant la realizarea sarcinilor, alături de elevii/studenţii dumneavoastră, însă, ţineţi cont de faptul că, „dascălul-coleg" nu intră în întregime în cadrul sistemului de relaţii orizontale elev-elev.

➢ Asiguraţi grupul de sprijinul dumneavoastră, dar intervèniţi cu moderaţie, astfel încât grupul să-şi păstreze autonomia.

➢ Ţineţi cont de faptul că strategiile didactice interactive de grup au un randament crescut pe plan educaţional, dacă sunt utilizate în locul potrivit, la timpul potrivit, cu resurse potrivite (umane, materiale şi de timp) şi de către un cadru didactic cu competenţe profesionale excelente.

Bibliografie

1. Albulescu, Ion; Albulescu, Mirela, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*, Iaşi: Editura Polirom, 2000.
2. Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
3. Appelbaum, Peter, „Pastiche Science: Bringing cultural Studies of Science to Education and Education to the Cultural Studies of Science", în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001.
4. Astolfi, J.,-P., *L'ecole pour apprendre*, E.S.F., 1991.
5. Ausubel, David; Floyd, R., *Învăţarea în şcoală*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
6. Bandura, A., şi Walters, R. H., *Social learning and personality development*, New York: Holt, 1963, în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti; Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
7. Bentley, T. *Learning beyond the Classroom: Education for a changing world*, London: Routledge, 1998.
8. Bocoş, Muşata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
9. Bontaş, I., *Pedagogie*, Bucureşti: Editura All, 1997.
10. Bordas Alsina, Inmaculada; Cabrera Rodriguez, Flor, „Estrategias de evaluation de los aprendizajes centradas en el proceso", In *Revista Espanola de Pedagogia*, Nr. 218/2001, Barcelona: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
11. Bruner, Jerome, *Procesul educaţiei intelectuale*, (trad.), Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1970.
12. Cerghit, Ioan, *Metode de învăţământ*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997.
13. Cerghit, Ioan, (coord), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

14. Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri si strategii*, Bucureşti: Editura Aramis, 2002.
15. Cerghit, Ioan, *Proiectarea didactică*, în Revista „Învăţământul primar" Nr. 4/1999, p. 6 – 12.
16. Cerghit, Ioan; Neacşu, Ioan; Negreţ-Dobridor, Ion; Pânişoară Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Iaşi: Editura Polirom, 2001.
17. Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr., (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti, 1988.
18. Chelcea, Septimiu, *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative şi calitative*, Editura Economică, 2001.
19. Cosmovici A.; Iacob L., *Psihologie şcolară*, Iaşi: Editura Polirom, 1998.
20. Cristea, D., *Tratat de psihologie socială*, Editura Pro Transilvania.
21. Cristea Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
22. Cristea, Sorin, *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău: Grupul Editorial Litera Educaţional, 2002.
23. Cucoş, Constantin, *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Iaşi: Editura Polirom, 2000.
24. Davis, Gross, Barbara, *Collaborative Learning; Group Work and Study Teams* din *Tools for Teaching*, 1993.
25. De Bono, Edward, *Six Thinking Hats*, Publishere: Little, Brown and Company, 1983.
26. De Bono, Edward, *Why Do Quality Efforts Lose Their Fizz?*, The Journal for Quality and Participation, 1991.
27. De Landsheere, G., *Evaluarea continuă şi examenele*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
28. Delors, Jacques, (coord), *Comoara lăuntrică*, Iaşi: Polirom, 2000.
29. Deutsh, M.; Horstein, H. A., *Sociopsihologia educaţiei* în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
30. Diamond, M., Rosenzweig, M.R., Krech, D., „Relationship between body weight and skull development in rats raised in enriched and impoverished conditions", Journal of Experimental Zoology, 160/1965, In Davitz, J.R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
31. *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse, Bordas, 1996.
32. *Dicţionar de pedagogie*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1979.

33. *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, Paris: Editions Nathan, 1994.
34. *Dicţionar de psihologie* (coord. Ursula Şchiopu), Bucureşti: Editura Babel, 1997.
35. *Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne*, Hotyat, Fernand; Delepine, Denise; Touyarot Charles; Paris: Fernand Nathan, Edition Labour, Bruxelles, 1973.
36. *Dictionaire general de sciences humaines*, sous la direction de Thines Georges, Agnes Lempereur, Paric: Editions universitaires, 1975.
37. Doise, W.; Mugny, G., *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă"*, Iaşi: Editura Polirom, 1998.
38. Doise, W.; Deschamp; J.-C.; Mugny, G., *Psihologie socială experimentală*, Iaşi: Editura Polirom, 1996.
39. Dochy, F. J. R. C., *„Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: Entry assessment and the use of profile analysis"*, în M. Birenbaum; F. J. R. C. Dochy (Eds.) *Alternatives in assessment of achievements, learning process and prior knowledge* Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 1996.
40. Dubal, G., *La dialectique des groupes*, în Education et development, nr. 46/1969.
41. Duell, O. K., *Metacognitive skills*. In G. Phye, T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning*. Orlando, FL: Academic Press, 1986.
42. Dunn, R., Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, *48* (2), 1990.
43. Eddings, Josua, *How the Internet Works*, Ziff-Davis Press, Emeryville, California, 1994.
44. *Enciclopedia pedagogica*, vol VI, (diretta da Mauro Laeng), Editrice la Scuola, Brescia, 1994.
45. Flavell, J., *Metacognitive aspects of problem-solving*,1976.
46. Faure, E.,(şi colab.), *A învăţa să fii*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
47. Ferry, Gilles, *Practica muncii în grupuri*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
48. Feuerstein, R., „The theory of structural cognitive modificability", in B. Presseisen (ed) *Learning and thinking styles*, Washington, D.C. NEA.
49. Filloux, Janine, „Reflexion sur l'attitude non-directive en pedagogie" în *Bulletin de psychologie*, nr. 215/1963.

50. Flanders, N. A., „Teacher influence, pupil atitudes and achievement", Cooperative Research Monograph No. 12/1965., Washington, în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,*), Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
51. Frith, D.S.; Macintosh, H.G., *A Teacher's Guide to Assessment,* Stanley Thornes Ltd., 1991.
52. Foulquie, P., *Dictionnaire de la langue pedagogique,* Paris: P.U.F., 1971.
53. Gage, N., L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching,* New York: Teachers College Press, 1978.
54. Gagne, R.M., *Condiţiile învăţării,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
55. Gaines, B.R.; Shaw, M.L.G., *Concept maps indexing multimedia knowledge bases,* AAAI-94 Workshop: Indexing and Reuse in Multimedia Systems. Menlo Park, California, AAAI., 1994.
56. Gardner, Howard, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books. 1983.
57. Gardner, Howard, *The unschooled mind: How children think and how schools should teach.* New York: Basic Books., 1991.
58. Gardner, Howard, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century,* New York: Basic Books, 1999.
59. Gaston, Berger, *Omul modern şi educaţia sa,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
60. Gazier Bernard, *Strategiile resurselor umane,* Iaşi: Institutul European, 2003.
61. Geissler, E., Erich, *Mijloace de educaţie,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.
62. Germinard, L., *L'enseignement eclate. Etude des problemes par l'analyse de systeme,* Paris: Edition Casterman, 1973.
63. Ghivirigă, L., *Relaţia profesor-elev în perspectiva lecţiei moderne,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
64. Giscard, H., *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement,* P.U.F., 1950.
65. Gliga, Lucia, (coord.), *Instruirea diferenţiată,* M.E.C., Bucureşti, 2001.
66. Gough, Annette, „Pedagogies of Science (In)formed by Global Perspectives: Encouraging Strong in Classrooms" în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths,* New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001.

67. Handrabura, Loretta, „Învăţarea prin cooperare: ipoteze de lucru", în *Didactica Pro.*. Nr. 1(17)/2003, Politici educaţionale, Chişinău.
68. Hare, A. P., *Handbook of Small Group Researce* New York: The Free Press, 1962.
69. Hall, Brandon, *Web-based training cookbook,* John Wiley &Sons, Inc., United States of America, 1997.
70. Huttenlocher, J., „Dezvoltarea intelectuală a sugarului şi a preşcolarului", 1970, în Davitz, J.R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
71. Ionescu Miron; Chiş Vasile, *Strategii de predare-învăţare,* Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1992.
72. Inhelder, B.; H. Sinclair; M. Bovet; *Învăţarea şi structurile cunoaşterii,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
73. Jinga, Ioan; Ioan Negreţ, *Învăţarea eficientă,* Bucureşti: Editura Aldin, 1999.
74. Jinga, Ioan; Istrate Elena, (coord), *Manual de pedagogie,* Bucureşti: Editura All, 2001.
75. Johnson, D. W; Johnson, R. T., *Cooperation and Competition: Theory and Research,* Edina, Minn.: Interaction Books, 1989.
76. Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith, K. A., *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* ASHE-FRIC Higher Education Report No.4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University, 1991.
77. Joiţa, Elena, *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie,* Iaşi: Editura Polirom, 2002.
78. Kinchin, I. M., *Using concept maps to reveal understanding: a two-tier analysis,* School Science Review, March 2000, 81.
79. Kleis, J.; Lang, L.; Mietus, J.R., *Toward a contextual definition of nonformal education. Nonformal education discussion papers,* East Lansing, MI: Michigan State University, 1973.
80. Kotarbinski, Tadeusz, *Tratat despre lucrul bine făcut,* Bucureşti: Editura Politica, 1976.
81. Lash, S., *Modernity or modernism:Weber and contemporary social theory,* în Lash, S,, Whimster S., (eds), *Max Weber, Rationality and Modernit*", London: Allen and Unwin, 1987.
82. Lengrand, P., *Introducere în educaţia permanentă,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.

83. Limbos, E., *Les barrages personnels dans les rapports humains*, Paris: ESF, 1990.
84. Mabry, Linda, „Postmodern Evaluation – or Not?", în *American Jurnal of Evaluation*, American Evaluation Association. Published by Elsevier Science Inc. 2002.
85. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, București: Editura Aramis, 2001.
86. Marcian, Mihail, Tiberiu, (coord.) *Ghid metodologic pentru formarea formatorilor – Management educațional –*, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe la Educației, Proiectul de Reformă a Învățământului preuniversitar, București, 2001.
87. McAllester Jones, M., Gaston Bachelard, Subversive Humanist, Madison: University of Wisconsin, în Krugly-Smolska Eva, „Bachelard as Constructivist", 1991, in Weaver, J., Morris, M., Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001.
88. Meyer, Genevieve, *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom, 2000.
89. Mialaret Gaston (sous direction), *Vocabulaire de l' education. Education et Sciences de l'education*, Presses Universitaires de France, 1979;
90. Miclea, Mircea, *Psihologie cognitivă, Modele teoretico-experimentale*, Iași, Editura Polirom, 1999.
91. Mihuț, Ioan, *Autoconducere și creativitate*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1989.
92. Ministerul Învățământului, Consiliul Național de Evaluare și de Examinare, *Reforma Evaluării în Învățământ – Concepții și strategii –* Autori: Neacșu I., Potolea D., Radu T. I., București 1996.
93. Ministerul Educației și Cercetării, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, coord, Șerban IosifescuTipogrup Press, 2001.
94. Mihuț, I., *Autoconducere și creativitate*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1989.
95. Monteil, J.-M., *Educație și formare*, Iași, Editura Polirom, 1997.
96. Muller, Klaus (coord.), *Konstruktivismus*, Neuwied, 1996.
97. Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1999.
98. Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București Editura Militară, 1990.
99. Neculau Adrian; Boncu Șt., „Perspective psihosociale în educație – Cooperare și competiție" în Cosmovici A.; Iacob L., *Psihologie școlară*, Iași: Editura Polirom, 1998.

100. Neculau, A., (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași: Editua Polirom, 1996.
101. Negreț-Dobridor, I., *Accelerarea psihogenezei. Puterea educației asupra naturii umane*, București, Editura Aramis, 2001.
102. Novak, J. D., *A Theory of Education*, Ithaca, Illinois, Cornell University Press, 1977.
103. Novak, J.D.; Gowin, D.B., *Learning How To Learn*, New York, Cambridge University Press, 1984.
104. Nunziati, G., „Pour construire un dispositif d'evaluation formatice" În: *Cahiers pedagogiques*, Nr 280/ 1990.
105. Noveanu, Eugen, „Constructivismul în educație", în Revista de Pedagogie nr. 7 – 12/1999, București.
106. Noveanu, Eugen, ș.a., *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale din învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
107. Noveanu, Eugen, *Metodologia cercetării în Științele Educației*. Caiet de studii, MCSE-4, Târgoviște, Preprint Academicon, 2000.
108. Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003.
109. Palinscar, T.S.; A.L. Brown *Interactive teaching to promote independent learning from tex"*, The Reading Teacher 39(8), 1986.
110. Parent, J.; Nero, Ch., *Elaboration d'une strategie d'enseignement*, Quebec, SPU, Universite Laval, 1981.
111. Păun, Emil, „O „lectură" a educației prin grila postmodernității", în Emil Păun; Dan Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Editura Polirom, 2002.
112. Pătruț, Bogdan, *Internet pentru începători*, București, Editura Teora, 2001.
113. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune eficientă*, Iași Editura Polirom, 2003.
114. Piaget, Jean, „Biologie et connaissance", Paris, Gallimard, 1967, in Doise, W., Mugny, G., *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Iași Editura Polirom, 1998.
115. Piaget, Jean, „Psychologie et epistemologie", Paris, Gonthier, 1970, in Doise, W., Mugny, G., *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Iași, Editura Polirom, 1998.

116. Piaget, Jean, *„Încotr-o merge educaţia"*, UNESCO, Paris, 1972, in Mahler, Fred, *Sociologia educaţiei şi învăţământului,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.
117. Popa, Valdemar, *„Studiul de caz – modalitate de evaluare a cunoştinţelor de filosofie"*, *Revista de Pedagogie* Nr. 1/1979.
118. Popescu-Neveanu, Paul, *Curs de psihologie generală,* Bucureşti Editura Didactică şi Pedagogică, 1990.
119. Potolea, Dan, „Profesorul şi strategiile conducerii învăţării", în *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ,* Bucureşti, Editura Academiei Române, 1989.
120. Pushkin, Dave, „Cookbook Classrooms; Cognitive Capitulatio", în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths,* Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2001.
121. Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic,* Bucureşti Editura Didactică şi Pedagogică, 2000.
122. Rafferty, C. D., *Concept mapping: A viable alternative to objective and essay exams.* Reading Research and Instruction 32 (3)/1993.
123. Raynal, Francois, Rieunier, Alain, *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Apprentissages formation et psychologie cognitive,* E.S.F., Paris, 1997.
124. Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz, *Lehren im Erwachsenenalter* In Franz Weinert, Heinz Mandl (coord.), *Psychologie der Erwachsenenbildung,* Gottingen, 1997.
125. Roco, Mihaela, *Creativitate şi inteligenţă emoţională,* Iaşi, Editura Polirom, 2001.
126. Rogers, C.R. *On Becoming o Person. A Psychology of Science,* Cambridge University Press, New York, 1961.
127. Rotariu, Traian, Iluţ Petru, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie. Teorie şi practică,* Iaşi, Editura Polirom, 1997.
128. Rosenau, J.N. (1992), *„Post-modernism and the Social Scieces: Insights, Inroads and Intrusions"*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
129. Roşca Al. *Creativitatea generală şi specifică,* Editura Academiei, Bucureşti, 1981.
130. Roşca, Al., *Creativitatea,* Bucureşti, Editura Enciclopedică Română, 1972.

131. Rowlands Joanna, „How do we know it is working? The evaluation of social development projects," (1991) în Rubin, F., *A Basic Guide to Evaluation for Development Workers*, Oxford: Oxfam, 1995.
132. Ruiz-Primo, M. A. & Shavelson, R. J., „Problems and issues in the use of concept maps in science assessmen", *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6)/1996.
133. Schaub, Horst; Zenke, Kart, G., *Dicţionar de pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
134. Serviciul Naţional de Evaluare şi Examinare, *Ghid de evaluare pentru ştiinţele socio-umane,* Bucureşti, Pro-gnosis, 2000.
135. Siebert, Horst, *Pedagogie constructivistă. Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Iaşi, Institutul European, 2001.
136. Siebert Horst, *Învăţarea autodirijată şi consilierea pentru adulţi,* Iaşi: Institutul European, 2001.
137. Spiro R. J, Feltovitch P.J., Coulson R.L., Anderson, D., *„Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acguisition in ill-stuctured domains"*. In V. Patel (ed), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
138. *Strategie,* Ghid propus de The Economist Books în colecţia Business Club, Editura Nemira, Bucureşti, 1998.
139. Shore, Sidney, *Les blocages de la creativite* (1990), în Roco Mihaela, *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
140. Stănciulescu, Elisabeta *Teorii sociologice ale educaţiei,* Editura Polirom, Iaşi, 1996.
141. Stoica, Ana, *Creativitatea elevilor,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
142. Stoltz, Gabriela, *Eşec şcolar – risc de eşec social,* Bucureşti, Editura Victor, 2000.
143. Stoddart, T.; R.Abrams; E. Gasper; D. Canaday, „Concept maps as assessment in science inquiry learning - a report of methodology", *International Journal of Science Education* 22/2000.
144. Şoitu Laurenţiu, „Prefaţă. Constructivismul – ştiinţă, metodă, modă" In Horst Siebert, *Pedagogie constructivistă,* Iaşi: Institutul European, 2001.
145. Torrance, E. P., *Guiding Creative Talent,* Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1962.
146. Toffler, Alvin, *Şocul viitorului,* Bucureşti, Editurile Antet şi Lucman.

147. Torsten, Husen; Postlethwaite, T., Neville, *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press,1985.
148. Vattimo, G., *Sfârşitul modernităţii. Nihilism şi hermeneutică în cultura postmodernă*, Constanţa: Editura Politică, 1993.
149. Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alesese*, vol.I, (trad.), Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.
150. Vîgotski, L.S., „Gândire şi limbaj", în *Opere psihologice alese*, vol.II, (trad.), Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
151. Văideanu, George, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti Editura Politică, 1988.
152. Vogler, Jean, (coord), *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
153. Walvoord, B. F., *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in All Disciplines.* (2nd ed.) New York: Modern Language Association, 1986.
154. Watson, G., „Social Psychology – issues ans insights", Philadelphia: Lippincott, 1966, în Davitz, J. R.; Ball, S., *Psihologia procesului educaţional* Bucureşti, Editura Didactică şI Pedagogică, 1978.
155. Weinstein, Matthew, *„Science Education Through Situated Knowledge"* în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2001.
156. Weawer, W.T.; Price, G.M. *Synectics:Its Potential For Education*, Phi Delta Kappan, 1990.
157. Whitehead A. N., *The Aims of Education*, Ernest Benn Limited, London, 1962.
158. Wilson, T. (1996), „Manual del Empowerment", (Barcelona Guestion 2000) în Bordas Alsina, Immaculada; Cabrera Rodriguez, Flor, „Estrategias de evaluation de los aprendizajes centradas en el proceso", în *Revista Espanola de Pedagogia*, Nr. 218/2001, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Barcelona.
159. Zlate, Mielu; Zlate, Camelia, *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale;* Bucureşti, Editura Politică, 1982.
160. Zlate, Mielu, *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iaşi, Editura Polirom, 1999.

Webografie:

http:/www.ncrel.org/sdrs/areas/issue/students/learning/
http:/www.etl.techbc.ca/data/0022CooperativeLearningActivities/jigsaw.html
http://www.windarooss.qld.edu.au/Main_Pages/strategies/
http://www.infed.org/
http://www.intime.uni.edu/model/Romanian_Model/teacher/teac1summary.html
http://www.ericse.org/
http://www.fp.uni.edu/rac/col/romania/8-instruirea.htm
http://www.funderstanding-Portofolio Assessment.htm
http://www.1educat.ro
http://www.timsoft.ro/resurse.shtml
http://www.unesco.org/education/portal/e_learning/index.shtml
http://www.europa.eu.int/comm/education/elearning/
http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/Spiro.html

În colecția *IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE* au mai apărut:

1) Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, 1994.

2) Constantin Sălăvăstru, *Logică și limbaj educațional*, 1994.

3) Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, 1995.

4) Mircea Cristea, *Sistemul educațional și personalitatea*, 1995.

5) Ion Holban, *Testele de cunoștințe*, 1995.

6) Andrei Barna, *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, 1995.

7) Jose Luis, Garcia Garrido, *Fundamente ale educației comparate*, 1995.

8) Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, 1995.

9) Vasile Bunescu, *Învățarea deplină. Teorie și practică*, 1995.

10) George Văideanu, *UNESCO – 50 – EDUCAȚIE*, 1996.

11) Anca Dragu, *Structura personalității profesorului*, 1996.

12) Sorin Cristea, *Pedagogie generală. Managementul educației*, 1996.

13) Petru Lisievici, *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare*, 1997.

14) Elena Macovei, *Pedagogie*, 1997.

15) Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, 1997.

16) Dumitru Salade, *Dimensiuni ale educației*, 1998.

17) Elena Joița, *Eficiența învățării*, 1998.

18) Dumitru Popovici, *Pedagogie generală*, 1998.

19) Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, ediția a II-a, 1998.

20) Irina Maciuc, *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, 1998.

21) Gheorghe Bunescu, *Școala și valorile morale*, 1998.

22) Nicolae Vințanu, *Educația adulților*, 1998.

23) Ioan Neacșu, *Instruire și învățare*, ediția a II-a, revizuită, 1999.

24) Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, 2000.

25) Gabriela C. Cristea, *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, 2001.

26) Ion, Boboc, *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*, 2002.

27) Venera-Mihaela Cojocariu, *Educație pentru schimbare și creativitate*, 2003.

28) Anca Dragu, *Psihologia activității sportive*, 2003.

29) Sorin Cristea, *Studii de pedagogie generală*, 2004.

30) Venera-Mihaela Cojocariu, *Introducere în managementul educației*, 2004.

31) Daniel Mara, *Strategii didactice în educația inclusivă*, 2004.

32) Ioan Jinga, *Educația și viața cotidiană*, 2005.

33) Sorin Cristea, *Teorii ale învățării. Modele de instruire*, 2005.

Nr. plan 4504/2006

Format: 16/61x86

Tiparul executat la S.C. ANAMIR TRADING S.R.L.
IMPRIMERIA BACOVIA BACĂU
Str. Mioritei 27; Tel.: 0234/52 44 11, 0234/52 07 20
Fax: 0234/58 67 56; E-mail: impbacovia@yahoo.com